



Fallarchiv
Kindheitspädagogische
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff, Sabine Bollig,
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann, Marc Schulz

Jahrgang 1 (2018)

Heft 1 – Schwerpunkt: Ethnographie

Herausgegeben von Sabine Bollig und Peter Cloos

Beitrag 5. Die Arbeit am Datenkorpus:
Codierungsprozesse und die Konturierung von Ergebnissen
im ethnographischen Forschungsprozess

Schwerpunkt: Ethnographie

Herausgegeben von Sabine Bollig und Peter Cloos

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Das Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung

STEFANIE BISCHOFF, SABINE BOLLIG, PETER CLOOS, IRIS NENTWIG-GESEMANN, MARC SCHULZ

2. Editorial: Ethnographie

SABINE BOLLIG, PETER CLOOS

3. Ko_Autor_innen. Zur kooperativen Erzeugung von ‚Daten‘

DOMINIK KRINNINGER

4. Analytisches Schreiben in der Ethnographie

SABINE BOLLIG

5. Die Arbeit am Datenkorpus.

Codierungsprozesse und die Konturierung von Ergebnissen im ethnographischen Forschungsprozess

KATJA FLÄMIG

6. Vertrautheit und Distanz in der Ethnographie.

Überlegungen zur Beziehungsgestaltung und Wissensproduktion im pädagogischen Feld

GISELA UNTERWEGER, ANJA SIEBER EGGER, CHRISTOPH MAEDER

Die Arbeit am Datenkorpus: Codierungsprozesse und die Konturierung von Ergebnissen im ethnographischen Forschungsprozess

KATJA FLÄMIG

Teil I Kontextinformationen

Die Studie: Freiwillig und Verbindlich. Ethnographische Studien zu „Angeboten“ in der Kindertageseinrichtung

Das folgende Material und dessen Analyse stammen aus einer Dissertation, die im Jahr 2016 abgeschlossen wurde (Flämig 2017). Diese Forschungsarbeit beschäftigt sich mit einer weit verbreiteten Praxis der pädagogischen Tagesgestaltung in deutschen Kindertageseinrichtungen, die von pädagogischen Fachkräften und Kindern als „Angebot“ bezeichnet wird. Mit diesem Begriff ist ein von den pädagogischen Fachkräften angeleitetes Lernarrangement gemeint, das neben anderen Organisationsformen wie „Freispiel“, „Essen“ und „Sitzkreisen“ den Alltag des Kindergartens konstituiert und organisiert. Im Unterschied zu programmatisch-konzeptionellen Thematisierungen der „pädagogischen Angebote“ im frühpädagogischen Diskurs wurde in der Dissertation nach der Realisierung, Ausformung und Aufrechterhaltung dieses sozialen Settings im Alltag der Kindertageseinrichtung gefragt. Was zeichnet das „Angebot“ gegenüber anderen Formen der Interaktion in der Kita aus? Welche praktischen Anforderungen stellt es an die Kinder und die pädagogischen Fachkräfte? Welche Funktionen erfüllt es und welche Bedeutung wird ihm von den Beteiligten zugeschrieben?

Der Forschungszugang beruhte auf praxistheoretischen (einführend Hillebrandt 2014) und ethnomethodologischen Annahmen (Garfinkel 1967; Weingarten/Sack/Schenkein 1976). Diese beinhalten den Blick auf die mikrostrukturelle Organisation des Settings, die Handhabungen (von Artefakten), die körperlichen Ausführungen und Verrichtungen sowie die konkreten Ablaufschemata beim Prozessieren des „Angebotes“. Das soziale Setting wurde als Praxis betrachtet, das sich erst mittels methodischer Verfahrensweisen der Beteiligten als „Angebot“ realisiert.

Über einen Zeitraum von knapp zwei Jahren wurden die „Angebote“ mittels einer ethnographischen Forschungsstrategie in zwei Kindertageseinrichtungen teilnehmend beobachtet. Das ethnographische Material, auf dem die Analysen der Forschungsarbeit beruhen, besteht hauptsächlich aus Beobachtungsprotokollen ergänzt durch Fotografien, Dokumente und ethnographische Interviews.

In sieben ethnographischen Teilstudien, die die empirischen Kapitel der veröffentlichten Monographie darstellen, konnten wesentliche Konstitutionsmomente und organisierende Bedingungen des „Angebotes“ beschrieben werden. „Angebote“ zeigen sich in der praxistheoretischen Analyse als fragile und störanfällige Veranstaltungen, deren Status der beständigen Bearbeitung bedarf, um als sinnvoll etabliert zu sein. In der Dissertation wird mit Rückgriff auf organisationstheoretische Überlegungen plausibilisiert, dass die strukturelle Problematik des „Angebotes“ aus „Freiwilligkeit und Verbindlichkeit“ als ein Niederschlag von dichotomen und ambivalenten Erwartungen an die institutionalisierte Kinderbetreuungspraxis angesehen werden kann. Ihren Gebrauchswert für die Organisation hat das soziale Setting

darin, dass es als „Formgeber“ (Drepper/Tacke 2010, S. 262) fungiert, das in der Lage ist, die vielfältigen Umwelterwartungen mit organisationalen Erfordernissen zu verknüpfen.

Literatur

- Drepper, Thomas/Tacke, Veronika (2010): Zur gesellschaftlichen Bestimmung und Fragen der Organisation „personenbezogener sozialer Dienstleistungen“. Eine systemtheoretische Sicht. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 241–283.
- Flämig, Katja (2017): Freiwillig und verbindlich. Ethnographische Studien zu Angeboten in der Kindertageseinrichtung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien: eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.) (1976): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–26.

Hinweise zum Lesen und zur Nutzung der Texte und Materialien

Im Rahmen des Beitrages werden in Teil IIa zwei vollständige Beobachtungsprotokolle zur Verfügung gestellt. Dies geschieht mit der Absicht, erstens die Spezifik von Beobachtungsprotokollen aufzuzeigen und zweitens den Analyseprozess in Bezug auf umfängliches Material nachvollziehbar zu machen. Drittens können die Beobachtungsprotokolle auch dazu genutzt werden, Analysen eigenständig in der Seminargruppe oder in der Forschungswerkstatt zu erproben. Die in Teil III verwendeten Ausschnitte sind in den Beobachtungsprotokollen markiert. Zusätzlich wird eine Datei (Teil IIb) zur Verfügung gestellt, in der nur diejenigen Ausschnitte zusammengeführt sind, die in Teil III genutzt werden. Steht in der Seminargruppe oder in der Forschungswerkstatt die Arbeit am Teil III im Vordergrund, kann auf diese Datei zurückgegriffen werden.

Angaben zur Autorin

Katja Flämig, Dr. phil., ist wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e. V. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind qualitative Bildungsforschung, Frühpädagogik und Kindheitsforschung. Als Lehrbeauftragte an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg lehrt sie zu gesellschaftlichen und strukturellen Rahmenbedingungen kindheitspädagogischer Arbeitsfelder in unterschiedlichen historischen Kontexten sowie zu qualitativen Forschungsmethoden und ethnographischer Forschung in der Frühpädagogik.

Zentrale Publikationen

Flämig, Katja (2018): Der Blick auf die soziale Seite pädagogischer Praxis. Erträge und Konsequenzen der praxistheoretischen Perspektivierung eines Forschungsgegenstandes in der Kindertageseinrichtung.

- tung. In: Schoyerer, Gabriel/Frank, Carola/ Joos-Weinbach, Margarete/Loick Molina, Steffen (Hrsg.): Auf dem Weg zum Gegenstand im Forschungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe: Methodologische Herausforderungen in der qualitativen Forschung. (im Erscheinen)
- Flämig, Katja (2017): Freiwillig und Verbindlich. Ethnographische Studien zu „Angeboten“ in der Kindertageseinrichtung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Teil IIa: Beobachtungsprotokolle zu „Angeboten“ in der Kindertageseinrichtung (vollständig)

1 Beobachtungsprotokoll „Lavendel“

2 Ich habe oben Fotos gemacht, komme gerade wieder in den Raum, um mich dann in den
3 Gruppenraum zu setzen. In dem Moment, in dem ich den Flur betrete, steht Karen in der Tür
4 des „Morgenkreisraumes“. Ein Kind schlüpft gerade noch rein. Karen hält die Tür auf, ich
5 mache ein Zeichen und kann auch noch mit in den Raum gehen. Ich setze mich auf einen
6 Stuhl des Stuhlkreises in der Nähe der Tür. Einige Kinder stehen vor dem Adventskalender. Ich
7 bemerke irgendwie, dass die Öffnung des Kalendertürchens gerade beendet ist. Karen weist
8 mich drauf hin, dass ich auf Kalles Platz sitze und ich setze mich gegenüber auf einen Stuhl auf
9 der anderen Seite des Stuhlkreises. Hier sitzt noch ein Vater mit Kind auf dem Schoß und auch
10 Saskia. Diese frage ich, was denn im Adventskalender drin war. Sie antwortet: „Wir nähen
11 heute Lavendelsäckchen“. Ein Kind kommt mit einem Teller Möhren zu uns, auch ich nehme
12 mir ein Stück. Saskia wird von Karen gebeten, schon mal im Nebenraum ein paar Tische
13 zusammen zu schieben. Sie öffnet die Schiebetür zum Nebenraum und rückt dort zwei Tische
14 aneinander. Auch ich gehe nun mit hinüber. An den zusammengeschobenen Tischen sitzt ein
15 Kind und malt. Irgendwer hat bereits einen Nähkasten auf den Tisch gestellt. Dana fragt Pia,
16 ob diese nachher mit Lavendelsäckchen machen wolle. Pia sagt ja. „Da freut sich deine Oma
17 bestimmt. Die mögen das gerne“, sagt Dana noch und räumt währenddessen im hinteren Teil
18 des Raumes beim Bauteppich Spielsteine weg. Ich setze mich an eine Ecke des Tisches, um
19 dicht bei den Kindern zu sein. Dicht vor mir fragt ein Vater Karen, ob er sein krankes Kind am
20 Nachmittag für zwei Stunden bringen dürfe. Karen wirft einen Blick auf mich und erklärt dem
21 Vater, dass bei Krankheit das Kind generell zu Hause bleiben sollte. Ich setze mich in die Nähe
22 des Bauteppichs, weil hier Dana immer noch im Gange ist, und ich auch irgendwie das Gefühl
23 habe, bei dem Gespräch zwischen Erzieherin und Vater eine ungebetene Zuhörerin zu sein.
24 Dana sitzt inzwischen auf dem Teppich und schaut ein Buch an. Ich bin irritiert, weil doch
25 eigentlich das Nähen losgehen sollte. Der Vater spricht immer noch mit Karen. Nach einer
26 Weile verabschiedet er sich, steht dann noch kurz im Türrahmen und spricht mit Karen und
27 Dana über irgendein Ding, dass die Beiden als „schön“ bezeichnen. Dann geht er mit dem Kind
28 weg. Dana geht raus aus dem Raum und kommt mit einem Teller wieder. Kalle und Emil sitzen
29 über Eck am Tisch und haben gelben Stoff vor sich liegen. Dana legt den Teller darauf, und
30 malt mit einem Stift drum herum. Dann geht sie mit dem Teller wieder hinaus und kommt mit
31 einem anderen Teller wieder, beugt sich über den Tisch, legt diesen Teller auf den Stoff und
32 malt diesmal vollständig drum herum. Ich setze mich an die Tischecke neben Emil. Saskia
33 kommt mit 5 Kindern herein. Ein Kind hat sie an der Hand. Pia und Jette setzen sich links von
34 mir hin, gegenüber von Kalle und Emil. Sie schauen zu, was Kalle macht. Nach kurzer Zeit
35 steht Jette wieder auf, schaut zu mir und geht dann auf den Spielteppich und fragt die Kinder
36 dort, ob sie mitspielen darf. Karen, die noch stand und mit Dana etwas besprochen hat, geht ihr
37 hinterher und fragt: „Jette, möchtest du mitmachen?“ Jette schüttelt den Kopf, kniet sich auf
38 den Spielteppich und zeigt ihr Fell hoch, das vor dem Beginn des Morgenkreises vergeblich
39 gesucht wurde. Es gibt ein kurzes Gespräch darüber, wo das Fell gefunden wurde. Dann fragt
40 Karen wieder, ob Jette mitmachen möchte. Jette reagiert nicht. Karen fragt noch zweimal, dann
41 sagt Jette laut „Nein“. Karen geht wieder vor zum Tisch. Dort spricht sie mit Dana darüber,
42 welcher Stoff für die Säckchen der geeigneter ist, welches die Vor- und Nachteile sind. Es

43 geht eine Weile hin und her zwischen den beiden Erzieherinnen. Auf dem Spielteppich spielen
 44 zwischen Kissen Jette und noch zwei Mädchen. Ein Kind guckt ein Buch an. Eines läuft herum.
 45 Auf dem Flur höre ich auch noch einige Kinder. Dana und Karen haben sich hingesetzt. Der
 46 Nähkasten steht jetzt aufgeklappt auf dem Tisch. Kalle hat seinen Kreis fertig ausgeschnitten.
 47 Er hält ihn sich vors Gesicht, versucht hindurch zu schauen, hält seine Hand mit Abstand davor
 48 und macht die anderen Kinder auf den Schatten aufmerksam, der auf dem Stoff entsteht. Malte
 49 rennt aus dem Raum. Als er sich auf Höhe des Türrahmens befindet, ruft Karen ihm zu: „Malte,
 50 magst du mitmachen?“ „Hab doch schon welche zu Hause“, antwortet Malte. Karen hört jedoch
 51 nicht, weil sie immer noch mit Dana über den Stoff diskutiert. Es geht darum, in welcher Größe
 52 man die Säckchen macht, welchen Stoff man verwendet und dass man jetzt erst mal den dünnen
 53 Stoff nehme, weil sonst ja zu viel Verschnitt ist. Malte bleibt im Türrahmen stehen. Und ruft
 54 noch mal: „Ich hab ja noch ein gelbes zu Hause.“ „Ach, du hast letztes Jahr wohl ein gelbes
 55 gemacht?“, fragt Karen zurück. Sie nimmt dabei eine Nadel und spricht wieder mit Dana
 56 darüber, dass man noch blauen Stoff nehmen könne, wenn der weiße jetzt nicht reicht. Malte
 57 bleibt im Türrahmen stehen und schaut dem Treiben zu. Karen fragt Kalle quer über den Tisch:
 58 „Kalle, darf ich dir schon einen Faden einfädeln?“ Kalle nickt. „Welche Farbe möchtest du?“
 59 Kalle sagt etwas, das ich nicht verstehe. Karen zählt einem anderen Kind auf, welche Farben
 60 noch da sind (rot, hellblau, gelb). Nochmal wendet sie sich zu Kalle: „Kalle, welche Farbe
 61 magst'n haben?“ „Schwarz“, sagt Kalle und legt sich dabei halb auf den Tisch. „Hab ich nicht“,
 62 sagt Karen bedauernd. Sie schaut nochmal tief ins Nähkästchen, sucht ein paar Fäden raus und
 63 sagt nochmal bedauernd: „Schwarz hab ich nicht.“ Kalle guckt skeptisch. „Also hier guck mal,
 64 dunkelgrün, dunkelblau oder hier hellblau“, sagt sie und zeigt dabei die Garnrollen hoch. „Ah,
 65 hier ist schwarz“, sagt sie plötzlich und befördert eine schwarze Garnrolle aus dem Nähkasten.
 66 Kalle lächelt, Karen schneidet den Faden für ihn ab, fädelt ihn durch die Nadel und gibt das
 67 Ganze dann Kalle. Während Karen fädelt, redet sie wieder intensiv mit Dana über die Art der
 68 Fäden, über eventuell lange und kurze Fäden, die man an die Säckchen machen könne, über
 69 nachträgliches Anknöten und dass sich die größeren Kinder selbst einen Faden häkeln können.
 70 Dann schaut Karen mal wieder zu Malte, der immer noch im Türrahmen steht. „Malte, willst
 71 du nicht vielleicht für deine Oma eins machen, dann hast du vielleicht ein
 72 Weihnachtsgeschenk?“ „Die hat schon zwei“, sagt Malte. „Dann hast du vielleicht für deine
 73 Mama noch eins oder für deine Tante“, sagt Karen, während sie wieder einen Faden in eine
 74 Nadel fädelt. „Die würde sich bestimmt freuen“, sagt Karen noch. Sie gibt die Nadel mit Faden
 75 an das Kind neben sich. „Na gut, ich mach eins für meine Tante“, sagt Malte jetzt und löst sich
 76 vom Türrahmen. Niemand hört ihn. „Na gut, ich mach eins für meine Tante“, sagt Malte
 77 nochmal. Er geht zu Karen und setzt sich neben sie. „Das ist schön, da freut die sich bestimmt“,
 78 sagt jetzt Dana. Karen hört immer noch nicht, weil sie Marlene erklärt, dass diese nicht noch
 79 einen zweiten Kreis malen soll, sondern den ersten erst mal fertig machen solle, weil sonst der
 80 Stoff nicht reicht und die anderen ja auch bestimmt noch eins machen wollen. „Die hat ja auch
 81 ein Bein gebrochen, meine Tante“, sagt Malte noch. Jetzt schaut Karen zu ihm und sagt:
 82 „Bitte?“ „Ich mach noch eins für meine Tante, weil die hat ja noch ein Bein gebrochen“, erklärt
 83 Malte nochmal. Karen bestärkt ihn und nickt: „Da kann sie immer dran schnuppern, wenn sie
 84 sich mal ausruhen muss, und wird ruhig, der Lavendel beruhigt nämlich“, sagt sie und legt
 85 Malte ein Stück Stoff hin. Sie zeigt ihm, wie man mit der Tasse als Schablone einen Kreis malt.
 86 Malte erzählt noch, dass er zwei mache. Eins für den Weihnachtsbaum, das Weitere verstehe
 87 ich nicht. Er sagt auch noch, dass er falls er das morgen nicht fertig habe, etwas machen wird.
 88 Was genau kann ich nicht verstehen, weil Kalle neben mir gerade laut schreit. Ich konzentriere

89 mich wieder auf Kalle und Emil. Saskia hat Emil dabei geholfen, einen Kreis auf seinen Stoff
 90 zu zeichnen. Emil sitzt schon ewig über diesem Kreis. Neben ihm liegen zwei Scheren. Er
 91 schaut zu, was die anderen machen. Mir scheint, er döst etwas. Ab und zu gähnt er und legt sich
 92 auf den Tisch. Dies passiert, während die Szene mit Malte und Karen läuft. Saskia zeigt Kalle,
 93 wie man mit dem Faden durch den Stoff stechen muss. Einmal von oben, einmal von unten.
 94 „Dann stichst du’s wieder von da weg“. Kalle schaut zu, sagt immer mal „mh“. „Ja, jetzt weiß
 95 ich’s“, sagt er, nimmt Saskia die Nadel aus der Hand und näht selbst weiter. Hinter mir an der
 96 Couch spielen die drei Mädchen durchdringend laut. Sie lassen sich bäuchlings von der
 97 Armlehne der Couch rutschen mit dem Kopf zuerst. Unten auf den Boden haben sie Kissen
 98 gelegt. Karen fragt inzwischen Pia, ob diese sich einen Kreis aufmalen möchte. Erst jetzt fällt
 99 mir auf, dass Pia schon ewig gewartet hat. Saskia sagt zu Emil: „Emil, du kannst schon
 100 ausschneiden.“ „Mit dieser Schere geht das nicht“, sagt Emil genervt. „Dann nimmst du die
 101 lilane“, sagt Saskia. „Kann ich damit auch mein Ohr abschneiden?“, fragt Emil. „Äijj, ja kannst
 102 du“, antwortet Kalle, während er näht. „Nein, da blutet Emil am Ohr“, sagt Pia. „Nein“,
 103 antworte Kalle lakonisch. Pia wird von Karen darauf hingewiesen, dass sie jetzt erst mal
 104 ausschneiden könne. „Ich bin eine Nähoma“, sagt Kalle. Emil und Pia antworten nicht. „Ich bin
 105 eine Nähoma“, sagt Kalle nochmal. Als wieder niemand reagiert, sagt er: „Ey, Emil ich bin eine
 106 Nähoma und du?“ Pia sagt, dass Emil auch gleich eine Nähoma sein wird. „Ich werde ein
 107 Nähopa“, sagt er. „Ich auch“, sagt Kalle. „Du bist schon ein Nähopa“, sagt Emil. Karen steht
 108 und ruft einem Kind zu, ob es selbst ausschneiden wolle, oder sie helfen solle. Zu sich selbst
 109 sagt sie, dass sie eigentlich ein paar Scheren holen wollte. Ihr Blick fällt auf Kalles Stoff: „Oh
 110 schön Kalle“, sagt sie bewundernd und geht dann aus dem Raum. „Geht leichter, als ich gedacht
 111 habe“, sagt Kalle und hat jetzt ungefähr den halben Kreis geheftet. „Geht leichter als ich gedacht
 112 habe“, sagt er nochmal. „Ey, guck mal, ich hab schon so viel“, sagt er zu Emil und zeigt ihm
 113 seinen Stoff. Emil sitzt immer noch über seinem aufgemalten Kreis. Er stützt den Kopf auf die
 114 Hände, legt die Hände auf den Stoff, knabbert an den Fingernägeln. Die Erzieherinnen helfen
 115 den anderen Kindern beim Faden einfädeln, Heftstich zeigen, verknotete Fäden wieder
 116 entfizzeln, Säckchen zusammenziehen. Manche Kinder betteln mehrmals um Hilfe, Malte
 117 beschwert sich über die Scheren, mit denen man nicht schneiden könne, wird von den
 118 Erzieherinnen auf andere Scheren hingewiesen, beschwert sich weiter. Kalle näht, Emil guckt.
 119 Kalle hat nun dreiviertel des Kreises genäht. „Guck mal, kannst du das jetzt abschneiden?“,
 120 sagt er laut in Richtung Erzieherin. Saskia sitzt links neben Kalle und hat eben noch Marlene
 121 geholfen, die rechts von ihr sitzt. Nun wendet sie sich Kalle zu, schaut auf sein Werk, nimmt
 122 es und zieht einige Schlaufen aus den Fäden, so dass der Stoffkreis sich kräuselt und ein halbes
 123 Säckchen zu erkennen ist. „Ja, du brauchst noch... du musst das ganz rummachen. Stopp mal,
 124 weißt du was, wir ziehen das hier noch ein bisschen fest“. Kalle fasst auch die Fäden an und
 125 zieht. „Vorsicht“, sagt Saskia. „Das wird ja ein Säckchen, stimmt’s?“, sagt sie zu Kalle. „Faden
 126 reicht schon und jetzt ziehst du das hier einfach ein bisschen zusammen“, sagt sie noch zu ihm
 127 und zieht am Faden. Zieht nochmals ein paar Schlaufen an anderen Stellen des Stoffstücks und
 128 zieht dann wieder am Faden. Ihr Tun begleitet sie mit „So, und hier wieder weiter zusammen“. Kalle
 129 guckt zu. „Und jetzt kannst du hier weaternähen“, sagt Saskia und gibt Kalle sein
 130 Säckchen zurück. Marlene neben ihr fuchtelt mit der Schere. „Marlene, Vorsicht“, sagt Saskia.
 131 „Guck mal, jetzt kannst du hier weaternähen, Kalle, jetzt kannst du hier weaternähen“, sagt
 132 Saskia. Kalle ist gerade mit Emil mit irgendwas beschäftigt. „Nähst du wieder ein bisschen
 133 mehr, so hier außen rum, ja?“, sagt sie. Kalle nimmt die Nadel in die Hand, beginnt zu nähen
 134 und sagt dazu kein Wort. Ronja, die neben mir sitzt, ruft: „Ich brauch ein’ Nadelfaden“. Saskia

135 ist kurz irritiert, lächelt dann und sagt: „Eine Nadel“. Kalle und Emil lachen laut und rufen fast
 136 gleichzeitig: „Einen Nadelfaden“, und lachen laut weiter. Emil wiederholt nochmal: „einen
 137 Nadelfaden“. Auch Kalle sagt noch mal „einen Nadelfaden“, während er weiter auf sein
 138 Säckchen schaut und hintereinander Stiche in den Stoff macht. „Der giiibts“, sagt Ronja. Kalle
 139 antwortet: „DER gibt’s, nicht. DIE gibt’s“. Während die Kinder reden, hat Saskia einen Faden
 140 abgeschnitten und eine Nadel in der Hand und macht einen Knoten in den Faden hinein. Sie
 141 schaut mal wieder zu Emil, der immer noch über seinem aufgemalten Kreis sitzt. „Na, schneid
 142 doch weiter aus, Emil, ist doch prima“, sagt sie zu ihm. „Aber ich krieg das nich“, antwortet
 143 Emil weinerlich. „Du kriegst das nicht weiter ausgeschnitten?“, fragt Saskia. Zu Ronja sagt sie:
 144 „Soll ich dir das einfädeln?“ „Ja“, antwortet Ronja. Karen steht jetzt kurz und fragt zu unserem
 145 Tischteil hin, ob Ronja schon eine Nadel hätte. Saskia antwortet „ja“. Karen zieht sich mit
 146 einem kurzen „Ach, so“ wieder zurück. Dana kommt zu Kalle und fragt leise, ob sie ihm helfen
 147 soll. Plötzlich schreit Marlene auf, weil Ronja ihr den Schmetterling weggenommen hat. Die
 148 Erzieherinnen mischen sich ein, so dass Ronja ihn schnell zurückgibt. Malte fragt vom Ende
 149 des anderen Tisches, wann Saskia denn etwas macht (ich verstehe nicht was). „Wenn wir fertig
 150 sind mit den Säckchen, dann packe ich das Buch für mich aus. Jetzt hab ich noch ein bisschen
 151 zu tun, Malte“, sagt Saskia. Sie geht zu Ronja, hockt sich neben sie. „Hast du gesehen, wie’s
 152 geht, soll ich dir’s nochmal zeigen?“, fragt sie Ronja. Ronja nickt. „Schau, das stichst du hier
 153 rein und da wieder raus“, zeigt Saskia. Während sie erklärt, ruft Kalle sehr laut: „Ich hab’ zu
 154 Ende genäht. Ich hab zu Ende genäht.“ Saskia erklärt noch ein bisschen weiter. Geht dann
 155 wieder um dem Tisch herum Richtung Kalle. „Mama, ich hab auch zu Ende“, ruft Kalle. Emil
 156 neben ihm lacht laut auf. „Mama“, lacht er. „Mann, Saskia, ich hab Saskia“, ruft Kalle. Die
 157 Erzieherin sagt leise „schsch“ und hilft Kalle dabei, seinen Faden zu befestigen. Sie guckt auch
 158 zu Emil und weist ihn auf seinen inzwischen angeschnittenen Kreis hin. „Ja, ich hab’s ja
 159 angeschnitten, aber es geht nicht“, ruft Emil genervt. Na, dann probier’ doch mal eine andere
 160 Schere aus“, sagt Saskia. „Da vorne ist der Korb und hinter dir sehe ich noch zwei“, sagt Saskia
 161 weiter. Emil schürzt die Lippen und legt sich halb auf den Tisch. „Ich glaube, du kannst das
 162 alleine, Emil“, sagt Saskia nun eindringlich zu ihm, während sie weiter den Faden an Kalles
 163 Säckchen befestigt. In der Nähe des Spielteppichs fällt ein großer Korb gefüllt mit Kastanien
 164 um und rollt klackernd auf den Boden. „Tooor“, schreien ein paar Kinder am Nähtisch. Karen
 165 kichert laut, Dana lächelt, auch wir anderen müssen lachen. Die Kastanien bleiben unberührt
 166 so liegen. Malte erzählt Karen von einem Theaterbesuch. Karen und Dana unterhalten sich
 167 darüber, dass die Vorstellungen bis Weihnachten schon wieder alle ausverkauft seien. Ein Kind
 168 aus der Spielteppichgruppe beginnt, die Kastanien wieder einzusammeln. Kalle ist
 169 aufgestanden und möchte in mein Aufnahmegerät sprechen. Ich lasse ihn kurz etwas
 170 draufsprechen und bin dadurch von Emil abgelenkt. Als ich wieder hinschaue, schreibt Emil
 171 langsam und mit viel Konzentration seinen Namen auf ein Stück abgerissenes Papier. Saskia
 172 hockt daneben und hält es fest. Emil wird fertig, Saskia legt den Zettel in den Stoffkreis (den
 173 Emil anscheinend ausgeschnitten hat), faltet ihn zusammen und sagt: „Du kannst vielleicht in
 174 der Mittagspause noch nähen.“ Emil nickt und geht mit dem Stoffpäckchen in der Hand aus
 175 dem Raum. Mit Lisa kommt er wieder, Lisa hat in einem Schälchen Lavendelblüten dabei.
 176 Das Schälchen stellt sie auf den Tisch. Sie bittet Kalle, der inzwischen immer mal bei anderen
 177 Kindern geguckt hat, sich hinzusetzen. Emil setzt sich auch und legt sein Stoffpäckchen wieder
 178 auf den Tisch. Kalle nimmt einen kleinen Löffel und füllt Lavendelblüten in sein Säckchen.
 179 „Ich bin der erste glaube ich, der fertig ist“. „Ah, es ist schon jemand anderes fertig, glaube
 180 ich“, sagt Saskia. Sie sagt Kalle, dass es jetzt reichen würde. Saskia zieht Kalles Säckchen zu

181 und verknotet es, dabei sagt sie zu Kalle etwas, das ich nicht verstehe. Die Kinder hinter mir an
 182 der Couch haben riesig Spaß und sind sehr laut. Emil riecht am Lavendel: „Das ist doch kein
 183 Lavendel“, ruft er laut. Gerade ist Karen bei Ronja, die schon fertig rund herum genäht hat und
 184 hilft ihr beim Zusammenziehen des Säckchens. „Och, das schnuppert!“, ruft Karen laut. Die
 185 ganze Zeit, während ich beobachte, schaut Sandra immer mal vorbei. Erst jetzt ist mir das
 186 bewusst. Sie hat schon vier Mal neben mir gestanden, die Arme auf den Tisch gestützt, in die
 187 Runden geguckt, vor allem mich und mein Aufnahmegerät angeguckt und ist dann wieder zu
 188 der Spielgruppe bei der Couch oder auch in den Flur gegangen. Jetzt steht Sandra wieder neben
 189 mir am Tisch und riecht an der Lavendelschüssel. „Echt lecker Lavendel“, sagt sie. „Ich könnte
 190 da gerade reinbeißen“, ruft Emil. „Das riecht mmmh“, sagt Kalle, dem Saskia immer noch
 191 das Säckchen zubindet. Saskia hat beobachtet, wie Emil vor seinem Stoff sitzt. Er schaut zu
 192 Saskia, diese nickt ihm kurz zu, sagt: „Siehste, ich geb dir jetzt gleich eine Nadel und einen
 193 Faden. Was für einen Faden möchtest du haben?“ Emil sagt nichts. „Ich sage dir gleich noch,
 194 was es für Fäden gibt“, sagt Saskia noch, wendet sich dann wieder Kalle zu mit dem
 195 Lavendelsäckchen in der Hand: „Kalle, du kannst dir, wenn du möchtest, in der Mittagspause
 196 einen Faden noch dran machen“. Kalle nickt und geht aus dem Raum. Das Säckchen legt Saskia
 197 in die Mitte des Tisches. „Saskia, ich kann schon auswendig nähen“, sagt Emil jetzt zu ihr.
 198 „Auswendig?“, fragt Saskia. „Kannst du das schon alleine, hast du das schon öfter gemacht?“
 199 Emil nickt und lächelt. „Mit Mama oder im Kindergarten?“, fragt Saskia weiter. „Im
 200 Kindergarten“, antwortet Emil. Ronja ruft von gegenüber zu Saskia, dass sie schon zwei
 201 Säckchen zu Hause habe. Saskia fragt kurz, ob sie schon Säckchen gemacht habe. Kalle steht
 202 jetzt wieder am Tisch und möchte etwas, wird aber gebeten zu warten. Saskia ruft Emil zu,
 203 welche Farben vorrätig sind. Grün, rot, blau, gelb. Kalle zählt die Farben auch mit auf. Emil
 204 entscheidet sich für schwarz. Saskia setzt sich wieder auf ihren Platz neben Marlene und fädelt
 205 für Emil einen schwarzen Faden ein. Sie gibt den Faden Emil und fragt: „Kannst du das schon
 206 nähen, Emil?“ „Ich kann schon nähen“, sagt Emil kurz und schnell. „So wie die Ronja?“, fragt
 207 Saskia weiter. Emil nimmt die Nadel und näht eine andere Stichart über den Rand des Stoffs
 208 hinweg. Saskia sagt ihm etwas, dass dieser Stich funktioniert, wenn man kleine Schritte macht
 209 und dass es schön sei, dass Emil das so oft probiert habe. Kalle kommt wieder und möchte
 210 nochmal in mein Aufnahmegerät sprechen. Ich lasse ihn kurz. Als ich wieder zu Emil
 211 hinschaue, hat er ein Haufen Kreuze genäht. Saskia guckt nochmal zu ihm und sagt: „So Emil,
 212 so wie die Ronja, nicht überkreuz“. Emil müht sich. „Nur noch ein Versuch, ein Versuch“, sagt
 213 er und näht weiter Kreuze. „Oh, jetzt hab ich wieder überkreuz“, ruft er und schaut zu Saskia.
 214 „Emil du muss nur einen kleine Moment jetzt warten, ja. Ich zeig’s dir nochmal“, ruft Saskia,
 215 die gerade Marlene hilft und keine Hand frei hat. Sie sagt etwas zu Marlene, diese soll schon
 216 mal ein bisschen Faden von der Nadel abwickeln. Dann beugt sie sich zu Emil und sagt: „Das
 217 geht bei dir automatisch über Kreuz, was, das ist nicht so schlimm“. Emil sagt: „Das muss ich
 218 einfach weiter auseinander machen.“ „Nee, das geht auseinander wenn du das weiter machst“,
 219 sagt Saskia. Sie erklärt ihm nochmal den Heftstich, zeigt es selbst vor, gibt ihm dann die Nadel.
 220 „Willst du’s nochmal probieren?“, fragt sie ihn. „Ich probier’s nochmal“, sagt Emil. „Machst
 221 schön langsam und überlegst genau vor jedem...nicht dahinten sondern daneben. Genau, so
 222 passiert das nämlich nicht“, sagt Saskia während Emil mit der Nadel durch den Stoff sticht.
 223 „Und jetzt muss du wieder dahinter, nein, dahinter einstecken und jetzt wieder daneben“. Emil
 224 müht sich sichtlich. „So?“, fragt er. „Und festziehen“, sagt Saskia. Emil zieht und der Stich
 225 sieht schön aus. „Genau“, sagt Saskia nun begeistert. Emil sagt etwas mit Stechen, das ich nicht
 226 genau verstehe. „Du überlegst immer genau vor jedem Mal, wo du reinstichst und wenn du dir

227 dann nicht mehr sicher bist, dann fragst du mich nochmal, ja?“, sagt Saskia. Dann wendet sie
 228 sich wieder Marlene zu. Karen hat inzwischen Ronja dabei geholfen, ihr Säckchen
 229 zusammenzuziehen. „So, und dann kannst du dir Lavendel reinmachen und dann mache ich dir
 230 ganz zu, ok?“, sagt sie zu Ronja. „Und weißt du, was du dann noch machen kannst, Ronja?“
 231 Ronja schaut auf. „Da kannst du dir noch ´ne Kordel machen oder so eine Fingerhäkelschnur,
 232 die du dir umhängen kannst.“ Ronja füllt währenddessen Lavendel ein. „Ich glaub ein Löffel
 233 reicht“, sagt Karen, sonst reicht es für die anderen nicht mehr, weißt du.“ Ronja hört auf zu
 234 löffeln. Karen nimmt Ronjas Säckchen und sagt: „Ronja, ich mache dir das erst mal fest, ja,
 235 dass der Lavendel nicht raus fällt. Du kannst dir hier vorne ein Band machen aus der Wolle,
 236 damit du es dir umhängen kannst.“ „Oder den Namen drauf schreiben“, sagt ein anderes Kind.
 237 „Ich glaube Ronja kann das dann gleich?“, sagt Karen. „Das sieht dann auch schöner aus, so
 238 mit Band“, sagt Dana, die auch noch mit am Tisch sitzt und einem Kind beim Nähen hilft.
 239 Sandra steht wieder mal neben mir und schaut mir zu. Dann geht sie zum Fenster und schaut
 240 auf die Straße. Sie kommt wieder zu mir, lehnt sich auf den Tisch und sagt zu Saskia, dass
 241 Marlene einen schönen Schmetterling habe. „Einen sehr schönen Schmetterling, da hast du
 242 recht Sandra, ich finde den auch total schön“, sagt Saskia, während sie Marlene den Faden
 243 durch die Nadel fädelt. „Ich hab auch so einen. Als ich Geburtstag hatte, da hatte ich auch so
 244 einen Schmetterling draufgeklebt stimmt?“, sagt Sandra, lässt sich das von Ronja bestätigen
 245 und schneidet mit einer Schere ein paar Stoffschnipsel durch. Auch Jette kommt mal an den
 246 Tisch, guckt kurz und geht dann in den Flur zu den anderen Kindern. Emil zeigt auf seinen
 247 Faden am Stoff und fragt: „Kann das so weit auseinander?“ „Nimm mal dein Fingerchen weg“,
 248 sagt Saskia, schaut hin und sagt dann „Nö, das ist in Ordnung. Das ist nicht so schlimm, wenn
 249 das zwischendurch mal so weiter auseinander ist“. Emil näht weiter. „Saskia, guck mal, das
 250 geht dauernd runter“, sagt er wieder. Saskia schaut wieder auf und sagt kurz: „Das ist auch nicht
 251 so schlimm.“ Emil näht wieder weiter. Eine Weile hilft Saskia der sehr viel jüngeren Marlene
 252 beim Nähen. Dann schaut sie auf, sieht, dass Emil halb um den Kreis herum genäht hat und
 253 sich die Finger reibt. „Klasse Emil, das funktioniert ja wunderbar“, sagt sie und wendet sich
 254 wieder Marlene zu. Ronja hat inzwischen Karen gefragt, ob die Kordel lang genug ist. „Ich
 255 glaub nicht“, sagt Karen. „Schau mal, du willst die dir ja so umhängen, ne. Oder du nimmst sie
 256 einfach nur so, dass du sie in die Hand nehmen kannst.“ „Oder die kann ich über mein Bett
 257 hängen“, sagt Ronja. „Oder so“, sagt Karen, „dann reicht’s, wenn du es dir nicht über den Kopf
 258 machen willst, dann geht’s so glaub ich auch.“ „Ich will’s über mein Bett hängen“, antwortet
 259 Ronja und häkelt noch weiter an ihrer Kordel. Karen hilft noch Malte und bittet ein drittes Kind,
 260 das auch Hilfe braucht, zu warten. Saskia hat wieder zu Emil geschaut und sagt jetzt: „Das sieht
 261 total gut aus Emil“. Emil näht weiter. Am Tisch ist es sehr ruhig geworden. Dana ist gerade
 262 wieder dabei, einem neu hinzugekommenen Kind den Heftstich zu zeigen. Nach zwei Minuten
 263 ist Emil soweit um seinen Kreis herumgekommen, dass Saskia sagt: „Jetzt muss ich dir mal
 264 kurz helfen.“ Sie sagt zu Marlene, dass diese mal stoppen soll und kurz warten. Sie wendet sich
 265 Emil zu und hilft ihm, die Fäden zusammenzuziehen, so dass sich der Stoffkreis zu einem
 266 Säckchen kräuselt. Dann hilft sie Marlene wieder beim Nähen. „Ich helf dir gleich weiter“, sagt
 267 sie schnell noch zu Emil. Dann wendet sie sich wieder Emil zu: „So guck mal Emil, jetzt ziehen
 268 wir das raus und jetzt hast du wieder Faden und kannst weaternähen.“ Emil näht wortlos weiter.
 269 Die Leiterin steht in der Tür und winkt mir zu. Ich gehe zum Türrahmen, wo sie stehengeblieben
 270 ist. Sie hat schon die Jacke an, will sich nur verabschieden und fragt, ob es bei dem Termin in
 271 der nächsten Woche bleibt. Ich bestätige, bedanke mich mal wieder. Sie ruft Tschüss. Ich setze
 272 mich wieder an meinem Platz am Tisch. Etwas entfernt von mir steht Jette am Tisch und schaut

273 in den Nähkasten, der offen dort steht. Karen schaut auf und fragt: „Willst du doch noch
 274 mitmachen, Jette?“ Jette schüttelt den Kopf und geht in den hinteren Teil des Raums. Nach
 275 einer Weile kommt Jette wieder an den Tisch und fragt: „Was tut ihr da rein?“ „Lavendel
 276 machen wir da rein, das riecht gut, schau mal, da kannst du mal schnuppern“, sagt Karen. Jette
 277 riecht am Lavendel. „Magst du dir auch eins machen?“, fragt Karen. „Nein“, sagt Jette kurz.
 278 „Nee?“, sagt Karen eher zu sich selbst. Jette nimmt sich ein paar Blüten aus dem
 279 Lavendelschälchen, riecht daran und geht mit den Blüten wieder weg. Dana fragt nach dem
 280 Säckchen, das seit längerer Zeit auf dem Tisch liegt. „Das ist Kalles“, antwortet Saskia, „der
 281 wollte erst mal nicht weitermachen“. „Ok, dann ist das hier Ronjas, oder?“, fragt Karen weiter.
 282 Sie rückt Ronjas Säckchen weiter in die Tischmitte und legt Ronjas Kordel daneben. Ronja ist
 283 schon eine Weile nicht mehr da. Emil hat nun wirklich sein Säckchen fertig genäht. „Und der
 284 Emil kann jetzt Lavendel reinfüllen“, sagt Saskia zu Marlene und Emil gewandt. Sie bittet ihn,
 285 den Lavendel zu holen. Emil füllt Lavendel mit einem Löffel ein. Saskia macht das Säckchen
 286 zu und knotet daran herum. Nebenbei erzählt sie ihm, dass er in der Mittagspause sich ein
 287 kleines Band häkeln kann und ob er Lust dazu hätte. „Ich hab Lust, ich hab Lust“, sagt Emil
 288 eifrig. „Da kannst du dir das drum machen. Kannst dir ein ganz langes Band häkeln, was du dir
 289 um den Hals machen kannst. Kannst auch ein ganz Kurzes machen, was du dir ums Handgelenk
 290 machst“, sagt Saskia noch. „Oder an die Decke hängen“, sagt Pia. „Dort hoch?“, zeigt Emil an
 291 die Decke. „Nein“, lacht Pia. „Wie komme ich denn da ran?“, ruft Emil. „Doch zu Hause über
 292 sein Bett“, sagt Pia lachend. „Na, das könnte ich wenigstens über mein Hochbett machen“, sagt
 293 Emil. Saskia hat inzwischen alles fertig verknotet und gibt nun mit einem vergnügten „So“ das
 294 Säckchen Emil und sagt ihm nochmal, dass er heute Mittag ein Band anhäkeln könne. „Das
 295 kann ich mir aber jetzt schon an die Hand knoten“, sagt Emil. „Das ist aber ganz dünn das
 296 Fädchen, das kann reißen“, sagt Saskia. Emil steht noch eine Weile an der gleichen Stelle am
 297 Tisch. Nach einer Weile sagt Saskia: „Wenn du möchtest, kannst du dir auch jetzt einen Faden
 298 häkeln.“ „Ich will das zu meinem Fach bringen“, sagt Emil. „Du kannst es auch in dein Fach
 299 bringen“, sagt Saskia. Emil läuft raus. Ich folge ihm. Er legt das Säckchen in der Garderobe in
 300 sein Fach und setzt sich gleich zu ein paar anderen Kindern, die auf der Bank der Garderobe
 301 hockend ein Dinobuch anschauen. Als ich wieder in den Gruppenraum komme, wird Julia von
 302 Karen ermahnt, den Stuhl von der Couch wegzurücken, wenn die Kinder dort weiter rutschen
 303 wollen. Julia macht das. Der Spaß an der Couch beginnt wieder. Ich setze mich wieder auf
 304 meinen Platz. Plötzlich steht Jette neben mir und hat ein Stück Stoff in der Hand. Sie legt den
 305 Stoff auf den Tisch, Dana kommt von hinten dazu, nimmt einen Teller, der auf dem Tisch steht,
 306 und legt ihn falsch herum auf Jettes Stoff. Jette malt drum herum. Was die beiden sagen, kann
 307 ich wegen der Couchgruppe nicht verstehen. Draußen weint ein Kind. Dana geht raus. Jette
 308 steht vor ihrem aufgemalten Stoffkreis und schaut ihr hinterher. Nach ein paar Sekunden geht
 309 sie zur Tür (die die ganze Zeit offen steht) und schaut auf den Flur. Dann kommt sie wieder an
 310 den Tisch und ruft zur Tischgemeinde gewandt (hier sitzen noch Pia, Saskia, Karen und andere
 311 Kinder): „Ich mag doch keinen Ball.“ Sie geht um den Tisch herum, stellt sich neben Karen
 312 und sagt nochmal: „Ich mag doch keinen Ball.“ „Waas?“, fragt Karen gespielt entrüstet.
 313 „Warum nicht?“ Es klingt eher wie „na warte, du Schlingel“. Jette lächelt, nimmt sich eine
 314 Schere, schneidet übrig gebliebene Stoffstücke zu Schnipseln und klebt diese mit Kleber auf
 315 Papier. Dana kommt wieder in den Raum und verkündet, jetzt vorlesen zu können. Sie setzt
 316 sich auf den Teppich, Rücken zur Heizung, einige Kinder sammeln sich um sie herum, wobei
 317 es wieder Kämpfe darum gibt, wer an Danas Seite sitzen darf. Jette sitzt plötzlich auch neben
 318 Dana. Dana wundert sich, Jette hätte doch eben noch ein Säckchen angefangen, es könne doch

319 nicht sein, dass sie schon fertig sei. Jette sagt, dass sie doch keins machen wolle, wird aber von
 320 Dana darauf hingewiesen, dass sie schon den Kreis gemalt hätte. Es wäre schade um den Stoff.
 321 So viel Stoff hätte der Kindergarten nicht. Später könne man den nicht mehr für andere Sachen
 322 verwenden. Jette soll weitermachen. Dana sagt, dass sie auf Jette warten wird. Eigentlich würde
 323 das nämlich ganz schnell gehen. Saskia ruft, am Tisch sitzend, etwas zu Jette, Jette setzt sich
 324 an den Tisch vor ihren Stoffkreis. Saskia steht auf und beugt sich von hinten über Jette. Sie
 325 reden kurz über eine passende Schere. Jette schneidet ganz schnell den Stoff aus und zeigt dann
 326 Karen ihr Werk, die eben kurz von draußen wieder reingekommen ist. Karen nickt und fragt:
 327 „Magst du jetzt nähen?“ Jette bejaht. Karen nimmt eine Nadel und eine Garnrolle. Jette fragt
 328 Karen irgendwas, diese antwortet: „Ich helfe dir“. Im Türrahmen erscheint ein Handwerker, der
 329 etwas fragt. Karen steht auf und führt den Handwerker irgendwo hin. Jette rollt selbst Garn ab
 330 und fragt Saskia, ob die Länge des Fadens jetzt reicht. Saskia schüttelt den Kopf und hilft Jette,
 331 die richtige Länge zu finden und fädelt ihr den Faden durch die Nadel. Dann setzt sich Saskia
 332 wieder hin und hilft Pia weiter. Karen kommt wieder rein, bleibt am Tisch stehen, unterhält sich
 333 mit Pia und knotet währenddessen deren Kordel an ihr Säckchen. Jette steht mit Nadel in der
 334 Hand daneben und schaut zu. Dann bittet sie Karen, ihr das Säckchen zu nähen. „Nee, das
 335 machst du alleine“, sagt Karen. „Aber du hast doch gesagt“, erwidert Jette. „Na, ich helfe dir.
 336 Ich kann dir's zeigen, wir machen es zusammen aber ich mache es nicht alleine. Da kann ich
 337 mir ja selber eins machen“, sagt Karen während sie weiter an Pias Kordel knotet. Sie gibt Pia
 338 das fertige Säckchen und sagt dann wieder zu Jette gewandt: „Ich helf' dir gerne mit, aber ich
 339 mach nicht dein ganzes Säckchen“. Jette guckt sie an und hält immer noch die Nadel in der
 340 Hand. Dann setzt sie sich dicht an Karen heran. „Komm, die Pia hat das auch geschafft“, sagt
 341 Karen noch. Dann zeigt sie ihr den Stich, Jette näht. Nach ein paar Stichen fällt Karen auf, dass
 342 sie ja „Punkte dranmachen“ könne und zeichnet am Kreisrand Punkte für Jette auf. Jette näht
 343 wortlos weiter. Draußen schreit ein Kind, Karen springt auf und rennt raus. Jette ruft ihr laut
 344 hinterher: „Umdrehen, Umdrehen hier Karen?“ Aber diese hört es nicht mehr. Jette dreht ihren
 345 Stoff um und macht einen weiteren Stich. Karen setzt sich wieder, blickt auf Jettes Näherei und
 346 sagt: „Oh Jette super, ganz alleine?“ Jette nickt und ist ins Nähen vertieft. Karen geht wieder
 347 aus dem Raum, kommt mit einem Glas Wasser wieder, steht ein bisschen im Raum und wird
 348 von Dana gefragt, welches Geräusch ein Zebra macht. Saskia, Karen und ich rätseln etwas
 349 herum. Karen setzt sich wieder zu Jette, malt ihr zwei weitere Punkte auf, sticht zwei Stiche
 350 und gibt die Näharbeit an Jette zurück. Sie hält den Stoff fest, während Jette weiter näht.
 351 „Mensch, du machst das gut!“ sagt Karen. Als die Punktzahl aufgebraucht ist, malt Karen
 352 wieder neue Punkte auf. Jette macht die Stiche. „Du hast es fast geschafft“, sagt Karen. Jette
 353 hat den Kreis fast umrundet, Karen zieht ihn etwas zusammen, Jette näht die letzten Stiche.
 354 „So, nun ziehst du's zusammen und dann kannst du Lavendel reinmachen“, sagt Karen. Dana
 355 ruft von hinten: „Wie spät ist es denn Karen?“ Karen schaut auf ihre Uhr und sagt: „Gleich halb
 356 zwölf.“ „Oh, dann müssen wir bald Mittag machen“, sagt Dana. Jette füllt Lavendel in ihr
 357 Säckchen. Karen zieht es fest zu, macht einen Knoten in den Faden und gibt das Säckchen Jette.
 358 Jette rennt damit zur Garderobe, kommt ebenso schnell wieder und setzt sich zu Dana.

1 Beobachtungsprotokoll „Bügelperlen“

2 Nachdem ich meine Tasche abgelegt habe, setze ich mich zu den „Delphinen“. Frau Rohr sitzt
3 mit ein paar Kindern am Tisch und macht ein Spiel, ansonsten ist viel los, Freispielatmosphäre.
4 Ich frage Frau Rohr, ob heute der kleine Chor probt. (Eigentlich dienstags, aber manchmal,
5 wenn die Chorleiterin Frau Müller in die Turnhalle geht, auch montags, letzten Montag war das
6 beispielsweise so.) Frau Rohr zuckt die Achseln. Ich müsste mal Susi fragen, sie selbst hat da
7 auch noch keinen Überblick (Frau Rohr arbeitet erst seit zwei Wochen in diesem Kindergarten).
8 Ich frage also Susi. Die zieht einen Plan unter dem Anwesenheitsbuch hervor. Nein, heute sei
9 kein kleiner Chor. „Die Delphine machen Sport, die Studentin macht hier das Rübchen,
10 Bauraum ist heute, Frau Timm macht was und Instrumentenbau“, liest sie vor, während sie den
11 Plan studiert. Ich frage Frau Rohr, wo Instrumentenbau stattfindet. „Im Kreativraum haben wir
12 uns eingetragen“, antwortet sie. Nele fordert die Kinder auf, aufzuräumen. Als dies geschehen
13 ist, bittet sie die Kinder „jeder in seine Gruppe zu gehen“. Man wolle Morgenkreis machen.
14 Der Morgenkreis wird durchgeführt, ich sitze dabei. Es ist etwas Unruhe, weil die großen
15 Kinder fehlen. Susi muss sie holen gehen. Dazu kommen insgesamt drei Erzieherinnen zur
16 Begrüßung herein, die gerade ihren Dienst beginnen. Am Ende des Morgenkreises wird die
17 Anwesenheit geprüft, indem jedes Kind aufgerufen wird. Das so aufgerufene Kind soll kurz
18 „Ja“ rufen, wenn es da ist. Als (fast) alle Kinder aufgerufen wurden, fragt Jonny: „Was machen
19 wir jetzt?“ „Was wir jetzt machen?“, fragt Nele. Sie beugt sich verschwörerisch zu den Kindern
20 und sagt: „Pass auf, die großen Kinder hier, also die Karla, der Ole, der Henri, der Linus die
21 gehen mit der Frau Timm. Die machen heute was Schönes mit der Frau Timm im
22 Rollenspielraum.“ „Was denn?“, fragt Karla. Fynn und Ole schauen sich mit großen Augen
23 erfreut an. „Bestimmt ein Zaubertrank“, flüstert Ole Fynn zu. Nele spricht weiter: „Und die
24 Kristin erzählt eine kleine Geschichte, die wir dann nachspielen wollen“, fährt Nele fort. „Die
25 Geschichte heißt das Rübchen.“ Zwei Mädchen machen ein erfreutes „Ha“, klatschen in die
26 Hände. „Wo ist das Buch?“, fragt eins der Mädchen. „Das macht die Kristin“, antwortet Nele.
27 Nebenbei schaut sie zu Kristin (Praktikantin) und klärt, wie viele Kinder bei dem Spiel dabei
28 sein sollten. Nele schlägt vier Kinder vor, Kristin wendet irgendetwas ein, Nele ruft in die
29 Runde, dass alle Kinder dabei sein werden. Die Kinder könnten jetzt erst mal noch spielen. Und
30 dann würde man gucken, wie es weitergeht. Zu ihrer Kollegin Susi gewandt, sagt sie, man
31 müsse noch warten bis der Rollenspielraum frei ist, um den auch noch nutzen zu können. „Ich
32 bringe die Kinder noch hoch zur Frau Timm“, ruft Nele ihr zu. Sie steht auf, viele Kinder laufen
33 ihr hinterher. Susi ruft, dass die Kleinen hier bleiben sollen. Nele spricht Ole an: „Los, wir
34 gehen hoch zu Frau Timm.“ Ole hatte jedoch von selbst schon die richtige Richtung
35 eingeschlagen. „Ist der Linus schon hoch?“, fragt Nele in die Runde. „Ach da bist du doch“,
36 stellt sie fest und leise zu mir sagt sie, während sie mit den nun vier Kindern aus dem Raum
37 geht, dass man den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sehen würde. Ich folge der Gruppe.
38 Oben beim Kreativraum ist die Tür zu. Als Nele sie aufmacht, ist es sehr voll und laut. Eine
39 andere Gruppe (Kinder und Erzieherinnen) ist damit beschäftigt, sämtliche Materialien für den
40 Instrumentenbau zusammenzusuchen. Nele sucht Frau Timm. Auf dem großen Werk Tisch
41 findet sich eine Dose und Plastikteile, die Frau Timm bereits bereit gelegt hat. Nele schnappt
42 sie sich und bittet die vier Kinder in den hinteren Teil des Raumes zu gehen. Hier steht hinter
42 einem Regal (als Raumteiler) ein weiterer Tisch mit eingelassenen Spiegeln und Lupen sowie
43 herausnehmbaren Tischplattenteilen. Auf den Fensterbrettern stehen Mikroskope, Lupen. An
44 den Wänden Tierplakate, Waldplakate etc. Die Kinder gehen hinter, ein Kind kommt zurück

45 und ruft, hier ist Frau Timm nicht. Nele fragt die Kolleginnen vom Instrumentenbau. Frau
 46 Timm wäre eben da gewesen, dann wieder herausgegangen. Nele geht zum hinteren Tisch. Die
 47 Kinder haben sich drum herum gestellt. An jeder Tischkante eins. Nele öffnet die Blechdose,
 48 teilt die Plastikunterlagen aus. In der Blechdose befinden sich Bügelperlen, die man mit den
 49 Fingern auf die Plastikteile mit Stacheln legt, dann darüber bügelt, so dass die Plastikperlen
 50 schmelzen. Dadurch entstehen Figuren. Nele erklärt den Kindern kurz etwas. Die Kinder sagen
 51 nicht viel, nehmen sich Perlen und stecken diese auf ihre jeweiligen Plastikunterlagen. Ich
 52 verstehe nichts, weil die anderen Kinder (ca. 16) sehr laut sind. Man versteht sein eigenes Wort
 53 nicht. Nach zwei Minuten bittet Nele die Kinder mal allein weiter zu machen, sie gehe jetzt
 54 Frau Timm suchen. Nele geht raus, die Kinder fingern mit den Perlen herum. Kurz darauf
 55 kommt Frau Timm herein. Sie guckt sich kurz die Kinder und den Tisch an. Dann fordert sie
 56 die Kinder auf, Stühle zu nehmen. Diese holen sich sehr niedrige Plastikstühle, knien und setzen
 57 sich darauf. Ole kann kaum noch über die Tischkante gucken, wenn er sitzt. Frau Timm erklärt
 58 nun nochmal, worum es geht. Jeder nimmt sich eine Form, die er möchte. Rund und eckig sind
 59 zur Auswahl. Die Kinder sollen sich überlegen, welche Farbe sie machen möchten, ob sie ein
 60 Muster hineinmachen möchten. „Und wenn ihr das gefüllt habt, dann ganz zum Schluss bügeln
 61 wir darüber mit dem Bügeleisen. Da kommt Packpapier drunter (sie zeigt es kurz), dann
 62 schmilzt die Plaste etwas, dann klebt das zusammen und wenn das dann kalt wird, dann kann
 63 man das abziehen und dann habt ihr einen ganz schicken Untersetzer. Einverstanden?“ Die
 64 Kinder nicken kurz. „So, dann könnt ihr loslegen.“ Die Kinder legen los. Alle vier legen
 65 irgendeine Perle mittig in ihre Unterlagen. Am Tisch ist Ruhe. Aber im Raum ist es durch die
 67 anderen Kinder sehr laut. Boris kommt und schaut. „Was macht ihr?“, fragt er. „Ach das kenn
 68 ich“, fügt er hinzu und läuft wieder weg. Kurz darauf kommt er zusammen mit Jolanda wieder.
 69 Diese schaut kurz und verschwindet wieder zum Instrumentenbau. „Boris in welcher Gruppe
 70 bist du jetzt?“, fragt Frau Timm. Boris zeigt zu den anderen Kindern hinter dem Regal. „Dann
 71 gehst du bitte rüber, ja?“, bittet Frau Timm. Boris geht rüber. Frau Timm schaut zu, was die
 72 Kinder machen. Sie stellt fest, dass die Kinder sehr geschickte Finger brauchen und diese mit
 73 ihren kleinen Fingern hier im Vorteil seien. Die Kinder sagen nichts. Linus erzählt von einem
 74 Vulkanausbruch, den er im Fernsehen gesehen hat. Frau Timm fragt ein bisschen nach, dann
 75 ist wieder Ruhe. Auf den Unterlagen haben die Kinder irgendwo ihre Perlen hingelegt, bei
 76 Linus entsteht so etwas Ähnliches wie eine Schlangellinie. Henri legt seine Perlen rundherum.
 77 Es entsteht so etwas wie ein großer Klecks. Linus verkündet, dass er fertig ist. „Du bist schon
 78 fertig?“, fragt Frau Timm. „Was ist das?“ „Ein Schirm“, sagt Linus und erklärt wo oben und
 79 unten ist. Ole sagt auch, dass er fertig sei. Er hat ca. drei Perlen auf seiner Unterlage. „Ich
 80 dachte, du wolltest auch einen Untersetzer machen?“, bemerkt Frau Timm. „Nee“, sagt Ole.
 81 „Dauert dir das zu lang mit dem Untersetzer?“, fragt Frau Timm. „Ja“, sagt Ole. „Aber wenn
 82 man da Geduld hat, dann hat man nachher was ganz Tolles zum Verschenken“, sagt Frau Timm.
 83 Ole sieht sichtlich gelangweilt aus, stützt die Hände am Tisch ab und windet sich. Henri sagt
 84 auch, dass er fertig ist. Frau Timm kommt zu ihm und zeigt ihm, dass seine Perlen nicht
 85 aneinander kleben können, weil zu große Lücken dazwischen sind. Sie bittet ihn, die Lücken
 86 aufzufüllen und geht wieder an ihren Platz, um ihre eigene Unterlage zu füllen. Kurz darauf
 87 schüttet Henri seine Perlen wieder zurück in die Blechschachtel. Frau Timm ist kurz
 88 erschrocken und verwundert. „Nicht abmachen, warum machst du das ab?“, fragt sie. „Ich
 89 möchte lieber was anderes machen“, antwortet Henri lakonisch. „Du möchtest lieber etwas
 90 anderes machen?“, fragt Frau Timm. „Ich möchte jetzt auch was anderes machen“, sagt Ole.
 91 „Hast du eine andere Idee jetzt?“, fragt Frau Timm. Ole sagt, dass er lieber runtergehen möchte.

92 „Du möchtest nicht mehr weiter machen?“, fragt Frau Timm. Ole verneint. „Dann fragst du
 93 mal, wer hochkommen möchte, sagst du, wir machen einen Untersetzer als Geschenk.“ Ole
 94 geht, dreht sich nochmal um und geht dann gänzlich aus dem Raum. „Für unsere Mami?“, fragt
 95 Karla. „Mmmh, oder für die Oma“, sagt Frau Timm. „Ich weiß schon, wann die Geburtstag
 96 hat“, ruft Fynn in die Runde. Henri geht zu Frau Timm und fragt sie, ob sie wisse, wie viele
 97 Omas er hat. „Darf ich raten?“, fragt Frau Timm. Als Henri bejaht, rät Frau Timm zwei. Henri
 98 behauptet, er habe sechs Omas. Es entsteht ein längeres Gespräch über Omas, deren Aussehen,
 99 Alter, letzte Ereignisse, die die Kinder Frau Timm erzählen. Vorher erklärt Frau Timm jedoch
 100 noch, warum man nur zwei Omas haben kann. Das beeindruckt Henri jedoch nicht. Er zählt
 101 auf, welche Omas er neben den zwei „echten“ noch hat. Karla hat auf ihrem Plastikteil in der
 102 Mitte ein Blümchen und an den vier Ecken jeweils drei Perlen angebracht. Fynn hat eine Blume
 103 auf der runden Unterlage gesteckt und sagt nun, dass er fertig sei. Frau Timm erklärt, dass noch
 104 ein paar mehr Perlen auf die Unterlage müssten, sonst wäre der Untersetzer zu klein. Fynn hat
 105 sichtlich keine Lust mehr. „Möchtest du nicht mehr weitermachen?“, fragt Frau Timm. Fynn
 106 schüttelt den Kopf. „Wollen wir mal probieren, ob das schon zusammenhält?“ Fynn nickt. Frau
 107 Timm bemerkt, dass hier keine Steckdose sei. Deswegen soll Fynn mitkommen, dabei auf seine
 108 Perlen achten. Ole ist wieder da. Er hat Robin mitgebracht. Robin guckt sich an, was Karla und
 109 Linus machen. Ole läuft unterdessen mit ausgebreiteten Armen um den Tisch herum. Frau
 110 Timm kommt wieder. „Bist du in keiner Gruppe drin?“, fragt sie Robin. „Möchtest du das
 111 mitmachen?“ Robin schaut auf den Tisch und reagiert kaum. Er setzt sich auf den Platz, an dem
 112 eben Frau Timm saß. Frau Timm erklärt ihm, was mit den Perlen gemacht werden kann. Robin
 113 hat unterdessen schon angefangen, Perlen in bunter Folge auf eine runde Plastikunterlage zu
 114 stecken. Frau Timm geht wieder zum Bügeleisen. Henri hat einen silbernen Munkelstein in der
 115 Hand, mit dem er auf die in den Tisch eingelassene Lupe klopft. Er liegt halb auf dem Tisch
 116 und schaut von oben durch die Lupe. Am Rand daneben steckt Karla weiter Perlen, aber sehr
 117 langsam. Zwischendurch macht sie immer mal Pause und schaut zu, was die Jungs so treiben.
 118 Ole nimmt die viereckige kleine Platte aus dem Tisch heraus. Es ist jetzt ein großes Viereck
 119 frei, so groß wie eine Abwaschschüssel. Henri steigt hinein und kriecht dann unter dem Tisch
 120 wieder hervor. Währenddessen hat Ole oben die Platte wieder draufgelegt. Jetzt ist Ole dran
 121 mit Durchsteigen. Henri macht die Platte zu. Ole bleibt unter dem Tisch und guckt von unten
 122 durch das kleine Loch in der Mitte der Tischplatte. Henri drückt von oben und bittet Ole mit
 123 dem Kopf von unten an die Tischplatte zu drücken. Die Kinder haben Spaß. Frau Timm kommt
 124 mit Fynn und dem gebügelten Gebilde zurück. „Machst du nicht mehr mit?“, fragt sie Henri.
 125 Ole kommt unter dem Tisch hervor. „Wenn ihr zwei jetzt nicht mehr mitmachen möchtet, dann
 126 geht ihr runter und spielt im Gruppenraum weiter, ja? Wir spielen keinen Zirkus heute. Das
 127 können wir mal extra machen“, sagt Frau Timm. Henri macht seinen Untersetzer weiter. Ole
 128 schlendert um den Tisch herum, dann schaut er aus dem Fenster. Linus zeigt Robin sein Gebilde
 129 und sagt, dass er einen Regenschirm gemacht habe. „So sieht doch kein Regenschirm aus“, sagt
 130 Robin. Linus erklärt ihm, wo oben und unten ist und verkündet, nun noch einen weiteren
 131 Regenschirm machen zu wollen. Robin arbeitet an seinem immer größer werdenden Punkt
 132 weiter. Die Hälfte des runden Plastikteils ist bereits ausgefüllt. Ole liegt halb über dem Tisch
 133 und schaut durch die Lupe. Frau Timm bemerkt dies und sagt dann leise zu ihm: „Darfst
 134 runtergehen. Darfst unten spielen gehen.“ Ole möchte jedoch sichtlich nicht. „Da unten ist
 135 keiner“, sagt er. Frau Timm überlegt laut: „Eine Gruppe feiert Geburtstag und die andere
 136 Gruppe ist aufgeteilt und die gar nichts machen wollen, die dürfen im Gruppenraum bleiben
 137 unten“ (heute früh war Frau Timm bei Nele und hat sich die Planung des Tages erklären lassen,

138 das habe ich gesehen, als ich noch unten saß). „Geh mal bitte gucken, wenn keiner unten ist,
 139 kommst du nochmal hoch“, bittet sie Ole. Karla erklärt Frau Timm, dass man beim Geburtstag
 140 ja auch nicht mitmachen dürfe. Nach zwei Minuten ist Ole wieder da. Er sieht erfreut aus und
 141 sagt, dass niemand unten ist. Frau Timm macht ihm ein Zeichen, hier im Raum zu bleiben. Ole
 142 schaut zu. Währenddessen hat Linus verkündet, dass er nun keinen Schirm mehr macht und
 143 schaut zusammen mit Robin auf dessen Gebilde. Ich verstehe nicht, was sie sagen, es geht aber
 144 um Farben. Linus fragt Frau Timm: „Kann ich runtergehen?“ „Nee, da ist keiner“, sagt Frau
 145 Timm. „Aber sonst muss ich zugucken“, äußert Linus etwas unwillig. „Nee, du kannst noch
 146 einen Untersetzer machen“, schlägt Frau Timm ihm vor und gibt ihm noch ein Plastikteil. Linus
 147 beginnt wieder, Perlen zu stecken. Frau Timm hilft Karla, indem sie beginnt, ihr um ihre Blume
 148 herum einen grünen Zaun zu stecken. Vom Instrumentenbau kommt Bruno herüber und schaut
 149 sich Robins und Linus' Werke an. Linus erklärt ihm zu seinem Bild irgendwas. Ich höre, wie
 150 er sagt: „Das Blaue ist das Wasser“. Die drei Jungs spielen kurz ein Spiel, bei dem die Finger
 151 einer Hand ausgebreitet auf dem Tisch liegen, mit dem anderen Finger muss man schnell in die
 152 Lücken dazwischen tippen. Dann geht Frau Timm dazwischen, bittet Bruno, nicht zu stören.
 153 Robin würde sich doch ganz viel Mühe geben. Robin ist nun eine Weile ganz vertieft und Linus
 154 turnt ein Weilchen an einem großen Aufsteller, der bei dem Tisch steht. Frau Timm zeigt ihm,
 155 dass er ein „L“ wie Linus auf sein Plastikteil stecken könnte. Die Idee findet Linus
 156 offensichtlich gut, denn er macht sich motiviert ans Werk. Mir fällt ein, dass vorhin Frau Timm
 157 mitten in alle Tätigkeiten hinein gerufen hatte, dass jedes Kind seinen Namen an seinen
 158 Untersetzer machen könnte, sonst könne man das nicht wiedererkennen. Ich hatte kurz überlegt,
 159 wie sie das wohl meint, mit dem Namen. Linus hat schnell ein „L“ gesetzt und versucht es nun
 160 mit noch einem Buchstaben, den ich nicht erraten kann. Robin befragt mich ausführlich zu
 161 meiner Tätigkeit und dem Aufnahmegerät. Den zweiten Buchstaben hat Linus wieder von
 162 seiner Unterlage entfernt. Er rennt mit Bruno hin und her, der eigentlich zur Gruppe des
 163 Instrumentenbaus gehört. Zwischen Robin, Frau Timm und Karla entsteht ein Gespräch über
 164 das Kochen. Es wird geklärt, wer wann zu Hause kocht. Robin hat zwei Drittel seines runden
 165 Plastikteils mit Perlen gefüllt und verkündet nun: „Mein Untersetzer ist fertig!“. „Das ist
 166 alles?“, fragt Frau Timm, „nicht noch mehr?“ Sie erklärt, dass man auf den Untersetzer etwas
 167 drauf stellt. „Diese Hälfte hält nachher zusammen, wenn wir das bügeln. Was passt denn dann
 168 nachher darauf?“ Robin überlegt. „Ein Baumstumpf“, sagt er. „Na auf einen Untersetzer stellt
 169 man z.B. eine Kaffeetasse oder ein Geschenk“, hilft Frau Timm. „Was?“, fragt Robin. „Ich
 170 würde das ganz bedecken und dann hast du einen richtig schicken Untersetzer“, sagt Frau
 171 Timm. „Weißt du, wann deine Mama Geburtstag hat?“, fragt Frau Timm. Robin schüttelt den
 172 Kopf. „Aber die Jahreszeit weißt du?“, fragt Frau Timm. „Wann ich Geburtstag hab“, weiß ich“,
 173 sagt Robin. Es geht noch eine Weile hin und her, weil Robin nicht genau sagt, wann er
 174 Geburtstag hat. Frau Timm versucht es trotzdem herauszufinden und dazu noch
 175 herauszubekommen, ob Robin es nicht sagen möchte oder wirklich nicht kann. Nach einer
 176 Weile sagt Robin sein genaues Geburtsdatum an. Zwischendurch ruft immer mal Karla rein.
 177 Frau Timm solle sie doch mal fragen, wann sie Geburtstag hat. Während sie so reden, hilft Frau
 178 Timm bei Karlas Untersetzer mit. Um ihre Blume herum ist nun ein kleines grünes Viereck
 179 entstanden, das Frau Timm und Karla mit Perlen ausfüllen. Henri hat ein minikleines Viereck
 180 gemacht und füllt es mit blauen Perlen. Robin hat nun auch wieder ein paar Perlen genommen
 181 und füllt seinen Untersetzer weiter. Linus und Ole steigen durch den Aufsteller durch, lachen
 182 dabei und versuchen es wieder und wieder. Ole macht dabei ordentlich übertriebene Gesten,
 183 die Linus zum Lachen veranlassen. Robin guckt immer mal auf die beiden hinter sich und ist

dadurch von seiner Arbeit abgelenkt. Eine Weile ist Ruhe am Tisch, alle stecken Perlen. Frau Timm hört auf, zu helfen. „So, wenn ihr dann alle fertig seid, dann bügeln wir. Kommt lenkt euch mal nicht immer ab.“ Robin steckt weiter Perlen. Plötzlich schüttet Henri sein kleines fast fertiges Viereck wieder in die Blechschüssel zurück zu den anderen Perlen. Frau Timm ist erschrocken. Auch die anderen Kinder schauen. „Ich hatte fast fertig, dann ist alles wieder geplatzt“, kommentiert Henri. „Och, da bin ich aber traurig“, sagt Frau Timm. Henri schaut auf sein leeres Plastikteil. „Weißt du, ich krieg nix hin“, sagt er zu ihr. „Ich hab dich beobachtet, du hast das ganz toll gemacht, jetzt wollten wir gerade bügeln“, sagt Frau Timm. Sie bietet ihre Hilfe an. Währenddessen hat sie das fertige Teil von Karla und das Gebilde von Linus an den Rand des Tisches gelegt. Frau Müller kommt herein, um Frau Timm und mich zu begrüßen. „Das ist schwer wie Flechten“, sagt Frau Timm, während sie Frau Müller die Hand gibt. Es geht ein bisschen hin und her. Frau Müller sagt, dass sie das selbst auch schwer findet und dass die kleine Finger der Kinder geeigneter für diese Tätigkeit seien usw. Frau Müller sagt noch, dass das eigentlich auch mehr etwas für die Großen sei, lächelt und verschwindet wieder. Linus beugt sich zu Robin: „Wie viele, hast du gemacht?“ „Ich habe jetzt zwei gemacht und du zwei“, sagt er. „Nee, ich hab' eins“, berichtet Robin. Während Frau Timm mit Frau Müller gesprochen hat, hat sie für Henri ein neues Viereck gesteckt. Henri legt derweil seine flache Hand auf das fertige Teil von Karla. Einige Perlen bleiben an der Hand kleben. Henri schaut auf. Karla (die schon länger am Tisch steht und hopst, sich mal abstützt, auf Robin schaut) und er wechseln einen Blick. Henri bringt es wieder in Ordnung. Linus schubst Karla. Karla schubst zurück. Die beiden rennen hin und her und fangen sich gegenseitig. „Wenn du jetzt nichts mehr machen möchtest, störst du bitte nicht“, ruft Frau Timm. Robin knabbert an den Fingernägeln und steckt ab und zu eine Perle. Karla geht wieder an ihren Platz. Linus steht gelangweilt herum, schaut mal durch das Loch der Tischplatte und weiß sichtbar nicht, was er machen soll. Robin verkündet nun nochmal: „Ich bin fertig.“ Es fehlt noch ein winzig kleines Tortenstück in seinem runden Untersetzer. Frau Timm sagt etwas, das ich nicht verstehe. Im Hintergrund sägen mehrere Kinder. Ich höre, wie sie sagt: „Das schaffen wir noch.“ „Gut, dann mache ich halt noch fertig“, ruft Robin genervt und nimmt sich noch ein paar Perlen. Robin und Frau Timm stecken (Frau Timm an Henris Unterlage). Karla, Linus und Henri hocken unter dem Tisch und schauen durch das Loch. Dann laufen sie zur Tür, drücken sich alle aufeinander und lachen. Danach laufen sie hin und her und machen eine Art Weitsprung. Frau Timm hilft nun bei Robin kräftig mit. Robin schaut sich derweil um. Sein Untersetzer hat noch ein paar Fransen, aber trotzdem gibt Frau Timm jetzt das Signal zum Bügeln. Die Kinder nehmen ihre Teile und bringen sie auf ein kleines Regal mit Rädern unten dran in die Nähe der Werkzeuge. Hier steht das Bügeleisen und hier werden gerade die letzten Reste des Instrumentenbaus weggeräumt. Robin setzt sich auf das Regal und fährt damit ein wenig hin und her. Frau Timm sucht das Backpapier. Von der Rolle, die sie den Kindern jetzt hinhält, sollen sich jedes Kind ein Stück abschneiden. Die abgeschnittenen Stücke legt sich jedes Kind auf sein Werk. Die Kinder sind empört, dass Robin mit dem Regal wackelt und bitten ihn mehrmals aufzuhören. Auch Frau Timm sagt sehr laut „Robin“. Dieser stellt das Fahren ein und wartet. Frau Timm erklärt die Funktion und Gefahren des Bügeleisens, ehe sie Henris Gebilde zuerst bügelt. Die Kinder schauen gespannt zu. Henri muss nun warten, bis seine Perlen abgekühlt sind, erst dann darf er das Papier abziehen. Nun ist Karlas und auch Robins Werk dran. Boris, Lindsay und Sarah sind vom Werkstisch herübergekommen, wo sie noch beim Aufräumen geholfen haben. Sie schauen zu, wie Frau Timm bügelt. Nach einer Minute prüft Frau Timm Henris und Karlas Perlen. Die beiden bekommen das Signal, ihr Papier abziehen zu dürfen und die Perlen vorsichtig von der

230 Unterlage zu heben. Währenddessen ist Boris schnell in den hinteren Teil des Raums gelaufen,
 231 hat sich eine gelbe runde Plastikunterlage geholt und eine Hand voll Perlen und steckt nun
 232 kniend an dem kleinen Regal ein Blume aus Perlen auf seine Plastikunterlage. Während Karla,
 233 Robin und Henri ihre Untersetzer von der Unterlage zu lösen versuchen, fragt Linus, ob er
 234 seinen fertigen Untersetzer nach unten bringen darf. Frau Timm bejaht dies. Linus läuft aus
 235 dem Raum. Als ich wieder auf das Regal schaue, hockt auch Lindsay da und fertigt ein winziges
 236 Pünktchen auf einer Unterlage. Gerade kommt auch Sarah mit Unterlage und einer Hand voll
 237 Perlen angelaufen und kniet sich vor das Regal, auf dem es jetzt eng wird. Robin fühlt immer
 238 mal an seinem Untersetzer, fingert an dessen Rand herum, aber er ist noch zu heiß, um ihn
 239 abzulösen. Irgendwann versucht Robin es doch, bekommt aber nur einen Teil ab. „Oh cool“,
 240 sagt er und betrachtet die Figur, die so entstanden ist. Inzwischen hat Frau Timm Boris' Blume
 241 gebügelt, die sehr schön aussieht. Boris nimmt sich eine neue Plastikunterlage und legt mit der
 242 nächsten Figur los. Karlas großer Untersetzer ist immer noch nicht abgekühlt. „Kannst du mir
 243 das auch noch bügeln?“, fragt Boris Frau Timm, während er steckt. Frau Timm grinst mich an.
 244 Ich lache zurück. Sie fragt Boris, was er machen möchte. „Ein kleines Monster“, sagt er,
 245 während er steckt. Robin hat den Rest seines Untersetzers abbekommen und verschwindet
 246 zusammen mit Henri aus dem Raum. Karla wartet immer noch auf die Abkühlung ihres
 247 Untersetzers. Am kleinen Regal hocken jetzt Lindsay, Sarah und Boris nebeneinander. Frau
 248 Timm bietet Ihnen an, sich an den großen Werkstisch zu setzen und noch in Ruhe einen
 249 Untersetzer zu stecken. Die drei sind begeistert. Sie setzen sich an den Tisch. Frau Timm holt
 250 die Blechdose mit Perlen und los geht's. Karla steht, etwas müde wie mir scheint, bei Frau
 251 Timm und schaut zu, was die drei machen. Nach zwei Minuten schaut Frau Timm nach, ob sich
 252 die Perlen von der Unterlage lösen lassen. Es geht schwer, aber der Untersetzer sieht sehr
 253 vollständig und schön aus. Karla ist sichtlich begeistert und läuft mit dem Untersetzer aus dem
 254 Raum.

Teil IIb: Im Text verwendete Protokollausschnitte zu „Angeboten“ in der Kindertageseinrichtung

Protokoll „Lavendel“ (Teil IIa)

(Zeile 34–42): Nach kurzer Zeit steht Jette wieder auf, schaut zu mir und geht dann auf den Spielteppich und fragt die Kinder dort, ob sie mitspielen darf. Karen, die noch stand und mit Dana etwas besprochen hat, geht ihr hinterher und fragt: „Jette, möchtest du mitmachen?“ Jette schüttelt den Kopf, kniet sich auf den Spielteppich und zeigt ihr Fell hoch, das vor dem Beginn des Morgenkreises vergeblich gesucht wurde. Es gibt ein kurzes Gespräch darüber, wo das Fell gefunden wurde. Dann fragt Karen wieder, ob Jette mitmachen möchte. Jette reagiert nicht. Karen fragt noch zweimal, dann sagt Jette laut „Nein“. Karen geht wieder vor zum Tisch. Dort spricht sie mit Dana darüber, welcher Stoff für die Säckchen der geeigneter ist, welches die Vor- und Nachteile sind.

(Zeile 48–57): Malte rennt aus dem Raum. Als er sich auf Höhe des Türrahmens befindet, ruft Karen ihm zu: „Malte, magst du mitmachen?“ „Hab doch schon welche zu Hause“, antwortet Malte. Karen hört jedoch nicht, weil sie immer noch mit Dana über den Stoff diskutiert. Es geht darum, in welcher Größe man die Säckchen macht, welchen Stoff man verwendet und dass man jetzt erst mal den dünnen Stoff nehme, weil sonst ja zu viel Verschnitt ist. Malte bleibt im Türrahmen stehen. Und ruft noch mal: „Ich hab ja noch ein gelbes zu Hause.“ „Ach, du hast letztes Jahr wohl ein gelbes gemacht?“, fragt Karen zurück. Sie nimmt dabei eine Nadel und spricht wieder mit Dana darüber, dass man noch blauen Stoff nehmen könne, wenn der weiße jetzt nicht reicht. Malte bleibt im Türrahmen stehen und schaut dem Treiben zu.

(Zeile 70–88): Dann schaut Karen mal wieder zu Malte, der immer noch im Türrahmen steht. „Malte, willst du nicht vielleicht für deine Oma eins machen, dann hast du vielleicht ein Weihnachtsgeschenk?“ „Die hat schon zwei“, sagt Malte. „Dann hast du vielleicht für deine Mama noch eins oder für deine Tante“, sagt Karen, während sie wieder einen Faden in eine Nadel fädelt. „Die würde sich bestimmt freuen“, sagt Karen noch. Sie gibt die Nadel mit Faden an das Kind neben sich. „Na gut, ich mach eins für meine Tante“, sagt Malte jetzt und löst sich vom Türrahmen. Niemand hört ihn. „Na gut, ich mach eins für meine Tante“, sagt Malte nochmal. Er geht zu Karen und setzt sich neben sie. „Das ist schön, da freut die sich bestimmt“, sagt jetzt Dana. Karen hört immer noch nicht, weil sie Marlene erklärt, dass diese nicht noch einen zweiten Kreis malen soll, sondern den ersten erst mal fertig machen solle, weil sonst der Stoff nicht reicht und die anderen ja auch bestimmt noch eins machen wollen. „Die hat ja auch ein Bein gebrochen, meine Tante“, sagt Malte noch. Jetzt schaut Karen zu ihm und sagt: „Bitte?“. „Ich mach noch eins für meine Tante, weil die hat ja noch ein Bein gebrochen“, erklärt Malte nochmal. Karen bestärkt ihn und nickt: „Da kann sie immer dran schnuppern, wenn sie sich mal ausruhen muss, und wird ruhig, der Lavendel beruhigt nämlich“, sagt sie und legt Malte ein Stück Stoff hin. Sie zeigt ihm, wie man mit der Tasse als Schablone einen Kreis malt. Malte erzählt noch, dass er zwei mache. Eins für den Weihnachtsbaum, das Weitere verstehe ich nicht. Er sagt auch noch, dass er falls er das morgen nicht fertig habe, etwas machen wird. Was genau kann ich nicht verstehen, weil Kalle neben mir gerade laut schreit.

(Zeile 233–238): Ronja hört auf zu löffeln. Karen nimmt Ronjas Säckchen und sagt: „Ronja, ich mache dir das erst mal fest, ja, dass der Lavendel nicht raus fällt. Du kannst dir hier vorne ein Band machen aus der Wolle, damit du es dir umhängen kannst.“ „Oder den Namen drauf schreiben“, sagt ein anderes Kind. „Ich glaube Ronja kann das dann gleich?“, sagt Karen. „Das sieht dann auch schöner aus, so mit Band“, sagt Dana, die auch noch mit am Tisch sitzt und einem Kind beim Nähen hilft.

(Zeile 272–279): Etwas entfernt von mir steht Jette am Tisch und schaut in den Nähkasten, der offen dort steht. Karen schaut auf und fragt: „Willst du doch noch mitmachen, Jette?“. Jette schüttelt den Kopf und geht in den hinteren Teil des Raums. Nach einer Weile kommt Jette wieder an den Tisch und fragt: „Was tut ihr da rein?“. „Lavendel machen wir da rein, das riecht gut, schau mal, da kannst du mal schnuppern“, sagt Karen. Jette riecht am Lavendel. „Magst du dir auch eins machen?“, fragt Karen. „Nein“, sagt Jette kurz. „Nee?“, sagt Karen eher zu sich selbst. Jette nimmt sich ein paar Blüten aus dem Lavendelschälchen, riecht daran und geht mit den Blüten wieder weg.

(Zeile 293–301): Saskia hat inzwischen alles fertig verknotet und gibt nun mit einem vergnügten „So“ das Säckchen Emil und sagt ihm nochmal, dass er heute Mittag ein Band anhäkeln könne. „Das kann ich mir aber jetzt schon an die Hand knoten“, sagt Emil. „Das ist aber ganz dünn das Fädchen, das kann reißen“, sagt Saskia. Emil steht noch eine Weile an der gleichen Stelle am Tisch. Nach einer Weile sagt Saskia: „Wenn du möchtest, kannst du dir auch jetzt einen Faden häkeln.“ „Ich will das zu meinem Fach bringen“, sagt Emil. „Du kannst es auch in dein Fach bringen“, sagt Saskia. Emil läuft raus. Ich folge ihm. Er legt das Säckchen in der Garderobe in sein Fach und setzt sich gleich zu ein paar anderen Kindern, die auf der Bank der Garderobe hockend ein Dinobuch anschauen.

(Zeile 304–315): Plötzlich steht Jette neben mir und hat ein Stück Stoff in der Hand. Sie legt den Stoff auf den Tisch, Dana kommt von hinten dazu, nimmt einen Teller, der auf dem Tisch steht, und legt ihn falsch herum auf Jettes Stoff. Jette malt drum herum. Was die beiden sagen, kann ich wegen der Couchgruppe nicht verstehen. Draußen weint ein Kind. Dana geht raus. Jette steht vor ihrem aufgemalten Stoffkreis und schaut ihr hinterher. Nach ein paar Sekunden geht sie zur Tür (die die ganze Zeit offen steht) und schaut auf den Flur. Dann kommt sie wieder an den Tisch und ruft zur Tischgemeinde gewandt (hier sitzen noch Pia, Saskia, Karen und andere Kinder): „Ich mag doch keinen Ball.“ Sie geht um den Tisch herum, stellt sich neben Karen und sagt nochmal: „Ich mag doch keinen Ball.“ „Waas?“, fragt Karen gespielt entrüstet. „Warum nicht?“ Es klingt eher wie „na warte, du Schlingel“. Jette lächelt, nimmt sich eine Schere, schneidet übrig gebliebene Stoffstücke zu Schnipseln und klebt diese mit Kleber auf Papier.

(Zeile 356–358): Jette füllt Lavendel in ihr Säckchen. Karen zieht es fest zu, macht einen Knoten in den Faden und gibt das Säckchen Jette. Jette rennt damit zur Garderobe, kommt ebenso schnell wieder und setzt sich zu Dana.

Protokoll „Bügelperlen“ (Teil IIa)

(Zeile 77–79): Linus verkündet, dass er fertig ist. „Du bist schon fertig?“, fragt Frau Timm. „Was ist das?“. „Ein Schirm“, sagt Linus und erklärt wo oben und unten ist.

(Zeile 83–89): Henri sagt auch, dass er fertig ist. Frau Timm kommt zu ihm und zeigt ihm, dass seine Perlen nicht aneinander kleben können, weil zu große Lücken dazwischen sind. Sie bittet ihn, die Lücken aufzufüllen, und geht wieder an ihren Platz, um ihre eigene Unterlage zu füllen. Kurz darauf schüttet Henri seine Perlen wieder zurück in die Blechschachtel. Frau Timm ist kurz erschrocken und verwundert. „Nicht abmachen, warum machst du das ab?“, fragt sie. „Ich möchte lieber was anderes machen“, antwortet Henri lakonisch.

(Zeile 102–108): Fynn hat eine Blume auf der runden Unterlage gesteckt und sagt nun, dass er fertig sei. Frau Timm erklärt, dass noch ein paar mehr Perlen auf die Unterlage müssten, sonst wäre der Untersetzer zu klein. Fynn hat sichtlich keine Lust mehr. „Möchtest du nicht mehr weitermachen?“, fragt Frau Timm. Fynn schüttelt den Kopf. „Wollen wir mal probieren, ob das schon zusammenhält?“ Fynn nickt. Frau Timm bemerkt, dass hier keine Steckdose sei. Deswegen soll Fynn mitkommen, dabei auf seine Perlen achten.

(Zeile 114–128): Henri hat einen silbernen Munkelstein in der Hand, mit dem er auf die in den Tisch eingelassene Lupe klopft. Er liegt halb auf dem Tisch und schaut von oben durch die Lupe. Am Rand daneben steckt Karla weiter Perlen, aber sehr langsam. Zwischendurch macht sie immer mal Pause und schaut zu, was die Jungs so treiben. Ole nimmt die viereckige kleine Platte aus dem Tisch heraus. Es ist jetzt ein großes Viereck frei, so groß wie eine Abwaschschüssel. Henri steigt hinein und kriecht dann unter dem Tisch wieder hervor. Währenddessen hat Ole oben die Platte wieder draufgelegt. Jetzt ist Ole dran mit Durchsteigen. Henri macht die Platte zu. Ole bleibt unter dem Tisch und guckt von unten durch das kleine Loch in der Mitte der Tischplatte. Henri drückt von oben und bittet Ole mit dem Kopf von unten an die Tischplatte zudrücken. Die Kinder haben Spaß. Frau Timm kommt mit Fynn und dem gebügelten Gebilde zurück. „Machst du nicht mehr mit?“, fragt sie Henri. Ole kommt unter dem Tisch hervor. „Wenn ihr zwei jetzt nicht mehr mitmachen möchtet, dann geht ihr runter und spielt im Gruppenraum weiter, ja? Wir spielen keinen Zirkus heute. Das können wir mal extra machen“, sagt Frau Timm. Henri macht seinen Untersetzer weiter. Ole schlendert um den Tisch herum, dann schaut er aus dem Fenster.

(Zeile 132–135): Ole liegt halb über dem Tisch und schaut durch die Lupe. Frau Timm bemerkt dies und sagt dann leise zu ihm: „Darfst runtergehen. Darfst unten spielen gehen“. Ole möchte jedoch sichtlich nicht. „Da unten ist keiner“, sagt er.

(Zeile 164–171): Robin hat zwei Drittel seines runden Plastikteils mit Perlen gefüllt und verkündet nun: „Mein Untersetzer ist fertig!“. „Das ist alles?“, fragt Frau Timm, „nicht noch mehr?“. Sie erklärt, dass man auf den Untersetzer etwas drauf stellt. „Diese Hälfte hält nachher zusammen, wenn wir das bügeln. Was passt denn dann nachher darauf?“ Robin überlegt. „Ein Baumstumpf“, sagt er. „Na auf einen Untersetzer stellt man z.B. eine Kaffeetasse oder ein Geschenk“, hilft Frau Timm. „Was?“, fragt Robin. „Ich würde das ganz bedecken und dann hast du einen richtig schicken Untersetzer“, sagt Frau Timm.

(Zeile 200–206): Henri legt derweil seine flache Hand auf das fertige Teil von Karla. Einige Perlen bleiben an der Hand kleben. Henri schaut auf. Karla (die schon länger am Tisch steht und hopst, sich mal abstützt, auf Robin schaut) und er wechseln einen Blick. Henri bringt es wieder in Ordnung. Linus schubst Karla. Karla schubst zurück. Die beiden rennen hin und her und fangen sich gegenseitig. „Wenn du jetzt nichts mehr machen möchtest, störst du bitte nicht“, ruft Frau Timm. Robin knabbert an den Fingernägeln und steckt ab und zu eine Perle. Karla geht wieder an ihren Platz.

(Zeile 232–235): Während Karla, Robin und Henri ihre Untersetzer von der Unterlage zu lösen versuchen, fragt Linus, ob er seinen fertigen Untersetzer nach unten bringen darf. Frau Timm bejaht dies. Linus läuft aus dem Raum.

(Zeile 245–246): Robin hat den Rest seines Untersetzers abbekommen und verschwindet zusammen mit Henri aus dem Raum.

Im Text verwendete, jedoch nicht im Teil IIa abgebildete Protokollausschnitte

(Protokoll „Ton kneten mit Lisa und Martha“): Nun fällt Lisas Blick auf den leeren Platz von Luis. „Wo ist Luis jetzt?“, fragt sie und schaut sich suchend im Raum um, geht dabei in den hinteren Teil. Sie findet ihn, nimmt ihn an die Hand, zeigt ihm sein Brett, das noch auf dem Tisch liegt, und spricht mit ihm etwas, dessen Beginn ich nicht verstehe, weil einige Kinder laut singen. „Wir nehmen das Brett und bringen es dort zum Regal.“ Luis schaut sich an, was Lisa ihm vormacht. „Komm mal mit, ich zeige es dir“, sagt sie und nimmt ihn wieder an die Hand. Sie legt sein Brett mit Ton in das Regal, Luis steht daneben. „Soll ich deinen Namen dran machen?“ „Ja“, sagt Luis heftig nickend. „Dann suche ich ein Schildchen für dich.“

(Protokoll „Ton kneten mit Lisa, Maja und Anja“): „Meine Pizza ist fertig“, verkündet nun Maja. „Womit?“, fragt Lisa. „Salat und Mozzarella und zwei Tomaten“, sagt Maja und zeigt dabei auf ihre Tonkügelchen, die auf der Tonpizza liegen. „Lecker, lecker“, ruft Lisa und geht von Hannes weg. Maja geht mit der Tonpizza auf der Hand zum Nachbartisch und zeigt sie den Kindern dort. Sie kommt wieder zu ihrem Platz gelaufen, schiebt die Pizza auf ihr Holzbrettchen und befördert dieses ins Regal an der Wand. „Jetzt habe ich die Pizza in den Ofen geschoben“, ruft sie zu den Kindern am Nachbartisch und geht dann raus zum Händewaschen.

(Protokoll „Brötchenteig kneten mit Susanne und Dana“): Frieda zeigt dem Praktikanten ihr Teigstück: „Guck mal ein Auto.“ Er guckt anerkennend. Frieda geht auch noch zu Dana und zu mir, um ihr Werk zu zeigen. Wir nicken und lächeln. Frieda legt das „Auto“ aufs Backblech und schaut dann den anderen Kindern über die Schulter.

Karla, die ich auch im Malangebot mit Dana beobachtet habe, hat ihre Teigraktion zu einem Fladen plattgedrückt, legt ihn auf das Backblech, das der Praktikant inzwischen hereingebracht hat und geht raus.“

(Protokoll „Brötchen mit Simon und Jonathan“): Einige Kinder legen ihre Werke auf das Backblech und werden von Kornelia gebeten, Hände waschen zu gehen. Sie geht kurz mit raus ins Bad.

(Protokoll „Salzteig, Tannenbäumchen, gelbe Schachteln“): Jenny ist mit ihrem Tannenbaum fertig, steht auf, zeigt ihn Frau Timm. Diese lobt und Jenny schenkt ihn ihr. Frau Timm freut sich und kündigt an, den Baum mit einem Faden oben durch bei sich zu Hause aufzuhängen. Mit der Schürze um den Bauch geht Jenny raus. Frau Timm und die Kinder rufen ihr hinterher, dass die Schürze abgemacht werden müsste. Jenny ist aber schon draußen, die Tür bleibt offen.

Teil III

Eines der wesentlichen Merkmale ethnographischer Forschungsprozesse ist die ausgeprägte Zirkularität des Vorgehens bei der Erkenntnisproduktion. Die Analyse des ethnographischen Materials, um die es in den folgenden Ausführungen gehen soll, findet nicht gegen Ende des Forschungsprozesses nach einer Datenerhebungsphase statt, sondern beginnt mit den ersten Tagen des Feldaufenthaltes sowie seiner Verschriftlichung in Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen. Die durch die fortlaufende Analyse entstehenden Ideen und Arbeitshypothesen steuern das weitere Vorgehen in den Feldaufenthalten. Sie wirken daran mit, welche Aktivitäten weiter wie beobachtet und auf welche Weise aufgeschrieben werden und steuern so die Richtung, die der Forschungsprozess einnimmt. Insofern sind Analyse und Datenerhebung in der Ethnographie eng auf einander bezogen und voneinander abhängig. Analytische Aktivitäten wie explizieren, vergleichen, sortieren, recherchieren und lesen von Fachliteratur, nachdenken, fokussieren sind, ebenso wie das Schreiben, die ständigen Begleiter des ethnographischen Forschungsprozesses.

Auch wenn der fortlaufenden Analyse in der Ethnographie eine hohe Bedeutung beigemessen wird, ist jedoch auffällig, dass Ethnograph*innen diesen Prozess ihrer Arbeit kaum explizieren oder nur allgemein erläutern. Das mag zum einen daran liegen, dass viele analytische Aktivitäten wie lesen und vergleichen eher alltäglich und unscheinbar sind (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 110) und sich somit über den oft jahrelangen Zeitraum des Forschungsprozesses nur schwer rekonstruieren lassen. Auch fällt hier ins Gewicht, dass die Ethnograph*innen in ihrem Versuch die soziale Praktiken (Reckwitz 2003) in ihrer „interessanten Eigenart“ (Patzelt 1987, S. 36) zu beschreiben und zu analysieren, sich auch körperlich dem Untersuchungsgegenstand, d. h. dem „Feld“ aussetzen und anpassen müssen, um Erkenntnisse produzieren zu können. Diese Anpassung an die sich selbst strukturierende soziale Praxis bezieht sich auch auf die Analyse. Die Ausführung der analytischen Aktivitäten und ihrer Kombinationen (das „methodische Vorgehen“) richtet sich nach dem jeweils vorliegenden ethnographischen Material, seiner spezifischen Struktur und Darstellungsweise sowie dem beobachteten Untersuchungsgegenstand. So ist in Situationen, in denen Gespräche dominieren (wie z. B. Unterricht, therapeutische Gespräche) eventuell das sequenzanalytische Vorgehen der Konversationsanalyse (vgl. Bergmann 2008; Deppermann 2008), in Situationen, in denen Dinge im Mittelpunkt stehen, eine Artefaktanalyse (Froschauer 2009) und in körperdominierten Situationen wie Sportaktivitäten eher die Videoanalyse (Brümmer 2013; Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) angebracht. In der Literatur zum ethnographischen Forschungsprozess wird deswegen immer wieder betont, dass das methodische Vorgehen bei der Analyse von ethnographischen Materialien nicht in Form eines Katalogs methodischer Regeln erläutert werden kann (vgl. einführend Breidenstein et al. 2013; Dellwing/Prus 2012; Emerson/Fretz/Shaw 2011; weiterführend Heinzel et al. 2010; Kelle 2003; Kalthoff 2006). Dementsprechend können methodische Hinweise als Vorschläge verstanden werden, die je fallangemessen angepasst werden müssen.¹

1 Stark ausgeprägt findet sich diese Ansicht in der Ethnomethodologie, die die Herstellung sozialer Wirklichkeit (also auch der Forschungsaktivitäten) ausschließlich an den situativen Vollzug von Handlungen koppelt. Jeder Versuch der systematischen Explikation einer Vorgehensweise würde an der sozialen Wirklichkeit vorbeigehen, weil diese in der konkreten Forschungspraxis überhaupt erst entsteht. Aus diesem Grund haben Harold Garfinkel und Harvey Sacks die Ethnomethodologie ausschließlich in Form von Beispielen erklärt (vgl. Weingarten/Sack 1979, S. 21). Auch Anselm Strauss, der zusammen mit Barney Glaser den Ansatz der „Grounded Theory“ entwickelte (vgl. Glaser/Strauss 1967), versuchte gar nicht erst, „eine idealtypische und von den situativen Umständen des konkreten Forschungsvorhabens unabhängige Sequenzialität einzelner Prozessschritte zu suggerieren“ (vgl. Strübing 2008, S. 14).

Obwohl also die Methodik der Ethnographie sehr allgemein gehalten wird und ein explorativer und immer wieder Passungen erzeugender Umgang mit den Methoden der Datenauswertung nötig ist, gibt es dennoch Hilfsmittel und Analyseverfahren. In der einschlägigen Literatur zum analytischen Umgang mit Beobachtungsprotokollen (ebd.) und in der Literatur zum Umgang mit qualitativen Daten (Strauss 1998; Strübing 2008; Breuer 2010; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014) werden hier vor allem das „Codieren“, das „Vergleichen“, das „Kontrastieren“, das „theoretische Sampling“ und das Schreiben von Memos genannt. Drei dieser grundlegenden Analyseverfahren, das Codieren und Vergleichen sowie das Schreiben von Memos, werden im folgenden Text am Beispiel erläutert. Dies ist eingebettet in den Versuch, den Prozess der Konstruktion von Ergebnissen nachzuzeichnen.

Darstellung und Reflexion der Vorgehensweise am Beispiel

Am Anfang meiner Forschungsarbeit lag keine Forschungsfrage, sondern ein Phänomen der frühpädagogischen Praxis, das mir in langjährigen Kontakten mit dieser aufgefallen war. Zu beobachten war eine hohe Beständigkeit der Durchführung „pädagogischer Angebote“ in der Praxis. Mit diesem Begriff ist ein inhaltlich und methodisch als Lernsituation vorstrukturiertes Arrangement gemeint, das von den Fachkräften mit den Kindern durchgeführt wird. Im Zusammenhang mit kontroversen Diskussionen um verschiedene pädagogisch-curriculare Ausrichtungen² der Kindergartenpädagogik geraten die „pädagogischen Angebote“ (so die offizielle Bezeichnung in Prüfungsordnungen, Lehrplänen, Fachzeitschriften etc.) wegen ihrer Nähe zu angeleiteten und instruktiven Formaten der Grundschulpädagogik je nach bildungspolitischer Konjunktur immer wieder in die Kritik. Trotz thematischer und auch paradigmatischer Wechsel in den bildungspolitischen Diskursen und den Fachdisziplinen der Frühpädagogik werden sie jedoch von Kindern und pädagogischen Fachkräften unter der konstanten Bezeichnung „Angebot“ weiter praktiziert.

Mein forschungsleitendes Erkenntnisinteresse lag darin, zu ergründen, welche Prinzipien und Logiken den „Angeboten“ zu eigen sind, aus denen heraus ihre hohe Beständigkeit in der Praxis zu erklären wäre. Die Beobachtungen der ersten Feldaufenthalte waren deshalb auf die möglichst detaillierte Beschreibung von all den Aktivitäten gerichtet, die im Feld als „Angebot“ verstanden werden. Durch den analytischen Umgang mit Beobachtungsprotokollen und den anderen Materialien (v.a. Fotos, ethnographische Interviews, Konzepte, Tagesablaufpläne und Übersichten, Aushänge in der Kindertageseinrichtung) entstanden über einen Forschungszeitraum von mehreren Jahren thematische Einheiten, die so genannten „analytischen Themen“ (Breidenstein et al. 2013, S. 117). Im Endprodukt, der ethnographischen Monographie, machten diese verschiedenen herausgearbeiteten analytischen Themen letztendlich die unterschiedlichen Kapitel des empirischen Teils aus. Ich werde im Folgenden nachzeichnen wie mittels Codierung und dem Vergleich, das Kapitel 7 als Teilstudie der ethnographischen Monographie entwickelt wurde. Dabei geht es um das analytische Thema „Aktivitäten an den territorialen Grenzen der sozialen Form“ (Flämig 2017, S. 138 ff.)

Dem Konstruktionsprozess dieses Kapitels voraus ging eine Entdeckung, die durch die schriftliche Reflexion eines Feldaufenthaltes gemacht wurde, von dem hier ein Ausschnitt präsentiert wird: „Ob-

- 2 In diesem Diskurs geht es seit vielen Jahrzehnten um das Ausmaß der Organisierbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen sehr junger Kinder. Dabei stehen sich situationsorientierte Ansätze, die das eigeninitiierte, spielerisch-situative Lernen betonen und an der Schulpädagogik orientierte Ansätze, die vor allem kognitive Förderungen und zeitweiliges strukturiertes und systematisiertes Lernen in der Kindertageseinrichtung fordern, gegenüber. Für systematische Darstellungen des vielschichtigen Spannungsfeldes vgl. Retter (1978), Cloos (2008), Kluczniok/Roßbach/Große (2010), Flämig (2017).

wohl ich nun schon einige Angebote gesehen habe, ist es nach wie vor sehr schwer zu beschreiben, wie viele und welche Kinder teilnehmen. Häufig sind sie einfach weg. Dies scheint – außer mir – niemanden zu stören. Warum eigentlich nicht?“

In diesem Ausschnitt ist zum einen zu sehen, wie durch die Verschriftlichung von Erfahrungen des Feldaufenthaltes Fragen an den Forschungsgegenstand entstehen. Zum anderen wird sichtbar, wie die Ethnographin durch ihr Interesse an der Fixierung des Beobachteten eine scheinbare Unauffälligkeit der frühpädagogischen Angebotspraxis zur Sprache bringt: die hohe Fluktuation der teilnehmenden Kinder.

Die im oben dargestellten Ausschnitt erzeugten noch sehr vorläufigen Fragen (Warum ist es für die Kinder und Fachkräfte anscheinend kein Problem, wenn die Teilnehmerzahlen schwanken? Was verbirgt sich hinter der Beschreibung „einfach weg“?), lösten eine gezielte Suche in den bis dahin erstellten Beobachtungsprotokollen und Feldnotizen aus. Hatte ich bereits die Aktivitäten von Kindern beschrieben, die das „Angebot“ verlassen bzw. in die Szenerie eintreten? Hatte ich Reaktionen der Fachkräfte festgehalten? Die gefundenen Textstellen wurden in einer Liste mit Fundort und Zeilennummern gesammelt. Dabei fiel auf, dass die bisher erstellten Beobachtungsprotokolle zum Teil noch nicht detailreich genug beschrieben waren. So fanden sich zwar Hinweise auf die Anzahl der teilnehmenden Kinder, wie z.B. „6-8 Kinder sitzen noch am Tisch“, „noch 3 Kinder sind da“. Diese Notizen waren jedoch für die Bearbeitung meiner Frage nach den Tätigkeiten, die sich hinter „einfach weg“ verbergen, noch nicht verwertbar.

Für den nachfolgenden Feldaufenthalt war somit die Aufmerksamkeit für die Aktivitäten der Kinder geschärft, die zum Angebot hinzukommen und die Szenerie verlassen. Sie war auch begleitet von einer Neugier darüber, wie es möglich ist, dass vor allem diejenigen Kinder, die die Angebote wieder verließen, meiner Beobachtung bisher so kontinuierlich entgehen konnten. Es galt also so detailliert wie möglich zu beschreiben, was die Kinder tun, wenn sie das Angebot verlassen und wohin sie gehen bzw. wo sie sich befinden und welche Aktivitäten sie ausführen, bevor sie zum Angebot dazukommen. Eine „personale Fokussierung“ (Breidenstein et al. 2013, S. 78) wurde vorgenommen, d.h. meine Beobachtungen richteten sich nicht mehr auf alle möglichen Aktivitäten und Ereignisse des „Angebotes“, sondern konzentrierten sich auf einzelne Kinder. Solche Art Fokussierungen, von denen Breidenstein et al. (2013) neben der personalen auch thematische, räumliche und zeitliche Fokussierungen unterscheiden, tragen im rekursiven Forschungsdesign des ethnographischen Forschungsprozesses wesentlich zur allmählichen spiralförmigen Zuspitzung der Analyse bei.

Eine solche auf diese Weise höher aufgelöste Beobachtung zeigt das Beobachtungsprotokoll „Lavendel“ (siehe Teil IIa). Die ersten Überlegungen zu den Situationen, die im Protokoll beschrieben sind, entstanden bereits während der flüchtigen Niederschrift des Wahrgenommenen (Feldnotizen) vor Ort. In der Ausarbeitung des Protokolls wurden parallel mit Kommentarfunktion zunächst noch sehr provisorische Gedanken beim Schreiben festgehalten (z.B. „Kommt Jette hier bereits das dritte Mal“, „ob die Verlockung, zu Hause etwas anzubieten, greift?“, „auch bei Kita B oft aufgetreten“). Obwohl diese Kommentare unsystematisch und alltäglich erscheinen, dienen sie jedoch dazu, eine Distanz zu den Erfahrungen, die im Feld gemacht wurden, aufzubauen und die in Schriftsprache übersetzten Aktivitäten und Zusammenhänge als „frag-würdig“ und „merk-würdig“ anzusehen.

Der eigentliche, d.h. systematische und stärker strukturierte Analyseprozess dieses Protokolls wurde jedoch mit dem Analyseverfahren des „offenen Codierens“ eingeleitet. Das „offene Codieren“ ist eine der Arbeitstechniken des Codierens der Grounded Theory, die ausführlich bei Strauss (1998) und Breuer (2010) beschrieben werden. Beim „offenen Codieren“ geht es darum, die Daten „aufzubrechen“ und so ausführlich und kreativ wie möglich eine große Anzahl an Gedanken und Assoziationen zu einzelnen Wörtern, der vorliegenden Zeile oder zu einem Abschnitt des Protokolls zu entwickeln und für das

vorliegende Phänomen oder die vorliegende Aktivität eine (eventuell abstrahierende) Benennung, d. h. einen Code zu finden.

Die Suche nach einem Code wurde in meinem Forschungsprozess entscheidend durch die Anfertigung von Memos³ begleitet. Denn die Konzentration auf schriftliche, in ganzen Sätzen ausformulierte Überlegungen zum betreffenden Protokollauschnitt brachte eine Vielfalt von möglichen geeigneten Begriffen (Codes) hervor. Bei der kreativen und assoziativen Entwicklung und schriftlichen Niederlegung von Gedanken ist zum einen eine Haltung der Problematisierung von selbstverständlich erscheinenden Aspekten der kulturellen Ordnung hilfreich, z. B. „Was weiß ich über einen Türrahmen? Was passiert bei Begrüßungen?“ Zum anderen ermöglicht die Überlegung, in welchen Kontexten die beobachtete Situation auch auftreten könnte oder eventuell niemals vorstellbar wäre, eine Herausarbeitung spezifischer Eigenschaften und Variationsmöglichkeiten des vorliegenden Phänomens im Protokollabschnitt und die Identifikation von Fragen und Anschlüssen an bereits vorliegendes Wissen. Wie extensiv diese Überlegungen und Assoziationen im Memo verschriftlicht wurden, hat dabei je nach untersuchtem Aspekt in meiner Forschungsarbeit variiert. Besonders ausgiebig wurde diese schreibende Suchbewegung jedoch dann, wenn sich beim Lesen des Materials (z. B. von zwei bis drei Seiten eines Protokolls), kein Aufmerken, keine Irritation oder Verwunderung ergab oder wenn die Entwicklung von Zusammenhängen einer thematischen Einheit vorangeschritten war und Details vertieft werden mussten.

Mein Memo zum Protokoll „Lavendel“ weist eher eine mittlere Extensität des offenen Codierens auf. Die Technik wurde nicht auf das gesamte Protokoll bezogen, sondern auf Abschnitte, in denen die Aktivitäten des Kommens und Gehens besonders auffällig sind. Dies diente dazu, das interessierende Themenfeld (Kinder kommen und gehen) zu erkunden und ein Gefühl dafür zu bekommen, ob interessante analytische Ideen und Perspektiven entstehen und sich eine weitere Beschäftigung mit der Thematik lohnen könnte.

Das Memo ist im folgenden Abschnitt abgebildet: (Protokoll „Lavendel“, Zeile 274–279)

Nach einer Weile kommt Jette wieder an den Tisch und fragt: „Was tut ihr da rein?“. „Lavendel machen wir da rein, das riecht gut, schau mal, da kannst du mal schnuppern“, sagt Karen. Jette riecht am Lavendel. „Magst du dir auch eins machen?“, fragt Karen. „Nein“, sagt Jette kurz. „Nee?“, sagt Karen eher zu sich selbst. Jette nimmt sich ein paar Blüten aus dem Lavendelschälchen, riecht daran und geht mit den Blüten wieder weg.

Jette fällt am Tisch auf, dass da etwas ist, das sie nicht kennt. Mit einer Frage nähert sie sich dem Inhalt. Karen könnte auch sagen: „Lavendel machen wir da rein“, ohne weitere Nachsätze. Aber Jettes Frage versteht Karen als Eröffnungsversuch für die Klärung des Status der Teilnahme. Jette soll schauen und schnuppern. Karen konkretisiert, dass Lavendel einen Geruch hat und zwar einen guten. Karen „bindet“ Jette auf diese Weise an den Lavendel? Erinnert an eine Verkäuferin. Die Käuferin bleibt an einem Marktstand stehen, weil da etwas Interessantes zu sehen ist. Sofort nähert sich eine Verkäu-

- 3 Bei einem Memo handelt es sich um „laufende Aufzeichnungen von Einsichten, Ideen, Hypothesen und Diskussionen über die Implikationen von Codes, weiterführenden Gedanken und so fort“ (Strauss 1998, S. 152). Es gibt verschiedene Spielarten von Memos, d. h. sie dienen in früheren Phasen des Forschungsprozesses z. B. zur Anregung von analytischen Prozessen, zur Suche nach Begriffen, die sich andeuten und in späteren Phasen zur Ausarbeitung und Strukturierung von Konzepten oder theoretischen Überlegungen (zu weiterführenden Erläuterungen vgl. Strauss 1998, S. 153 ff.; Breuer 2010, S. 175 ff.; Breidenstein et al. 2013, S. 162 ff.). Strauss (1998) empfiehlt die Ausarbeitung von Memos zu bereits (flüchtig) gefundenen Codes, die am Rand des Protokolls notiert wurden. In dieser sehr frühen Phase meiner Analysearbeit habe ich jedoch die Anfertigung von Memos genutzt, um mögliche Codes zu finden, d. h. Ideen und Überlegungen auszuführen und diese auf einen Begriff bringen.

ferin und zeigt das Produkt detailliert vor, erläutert, zeigt auch noch andere Dinge... Man wollte aber wirklich nicht kaufen, sondern nur schauen. Die pädagogische Fachkraft meint, dass man „mitmachen“ wolle. Bezeichnenderweise sagt sie hier nicht „mitmachen“, sondern „eins machen“. Hier ist anscheinend das „Tun“ gemeint, während mit „mitmachen“ im Protokoll Bügelperlen etc. eher die „Zugehörigkeit“ geklärt wird.

Jette trägt Lavendelblüten weg. Ihr Interesse gilt ganz klar den Lavendelblüten. Karen macht daraus aber einen Werbungsversuch für das Angebot. Jette wollte jedoch wirklich bloß Lavendel prüfen. Man nimmt den Geruch mit und die Blüten. Warum nimmt man das mit? Auf jeden Fall erinnern die Blüten an ein Souvenir.

Mit G. und A. bei Analysesitzung: Jette nimmt (sich) einen Teil. Sie nimmt im wahrsten Sinne des Wortes (einen) Teil. Sie ist nicht „Mitmacher“. An der Gemeinschaft nimmt sie aber teil. Sieht man dies eher als „Abstoßtechnik“, um wieder auf die Umlaufbahn zu kommen, dann sind die Lavendelblüten eine Art Übergangsobjekt. Sieht man es eher als Teilnehmertechnik, dann sind die Blüten ein Teil, den man nehmen kann. Man nimmt also nicht teil, im Sinne von mitmachen, sondern nur auf einer materiellen Ebene....

Wie in diesem Memo zu sehen ist, eröffnet das „offene Codieren“ einen „breiten und noch wenig geordneten Zugang zum Datenmaterial“ (Strübing 2008, S. 21) und eine Vielzahl an Ideen und Codes wie z. B. das „Mitmachen“, die „Werbeversuche der pädagogischen Fachkraft“, die „Abstoßtechnik des Kindes“, die Funktion eines „Übergangsobjektes“. Es werden erste Vergleiche und Querverbindungen erwähnt wie z. B.: *„Hier ist jetzt das ‚Tun‘ gemeint, während mit ‚mitmachen‘ im Protokoll Bügelperlen etc. eher die ‚Zugehörigkeit‘ geklärt wird.“*

Insgesamt befinden sich im Protokoll „Lavendel“ mehrere solcher Textabschnitte (vgl. Protokoll Lavendel Zeile 34–42; 48–57; 70–88; 233–238; 272–279; 293–301; 304–315; 356–358), die durchgängig mit den oben beispielhaft dargestellten Memos und vorläufigen Codes versehen wurden. Mit fortschreitender Codierarbeit und intensiver wiederholter Lektüre der Mitschriften wurde mir bewusst, dass einige Szenen im Protokoll „Lavendel“ als ähnlich strukturiert anzusehen waren, ohne genauer verbalisieren zu können, worin diese Ähnlichkeit besteht. So wird nicht nur Jette mehrfach von der Erzieherin „geworben“, sondern auch Malte (Protokoll Lavendel, Zeile 70–88). Die Art und Weise, wie die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder die Fertigstellung eines Lavendelsäckchens praktizieren erinnerte mich an Szenen, die ich bereits in anderen Protokollen beschrieben hatte. Diese wurden gezielt hinzugezogen. So fand sich im Protokoll „Ton kneten mit Lisa und Martha“ (nicht in Teil IIa) folgende Szene:

Nun fällt Lisas Blick auf den leeren Platz von Luis. „Wo ist Luis jetzt?“, fragt sie und schaut sich suchend im Raum um, geht dabei in den hinteren Teil. Sie findet ihn, nimmt ihn an die Hand, zeigt ihm sein Brett, das noch auf dem Tisch liegt, und spricht mit ihm etwas, dessen Beginn ich nicht verstehe, weil einige Kinder laut singen. „Wir nehmen das Brett und bringen es dort zum Regal.“ Luis schaut sich an, was Lisa ihm vormacht. „Komm mal mit, ich zeige es dir“, sagt sie und nimmt ihn wieder an die Hand. Sie legt sein Brett mit Ton in das Regal, Luis steht daneben. „Soll ich deinen Namen dran machen?“ „Ja“, sagt Luis heftig nickend. „Dann suche ich ein Schildchen für dich.“

Und im Protokoll „Bügelperlen“ (Teil IIa, Zeile 232–235; 245–246) diese Szene⁴:

Während Karla, Robin und Henri ihre Untersetzer von der Unterlage zu lösen versuchen, fragt Linus, ob er seinen fertigen Untersetzer nach unten bringen darf. Frau Timm bejaht dies. Linus läuft aus dem Raum.

- 4 Aus Platzgründen werden hier nur drei Textsegmente aus zwei Beobachtungsprotokollen vorgestellt. In der Forschungsarbeit wurden sehr viel mehr Textsegmente aus weiteren Beobachtungsprotokollen für die Analyse verwendet.

Robin hat den Rest seines Untersetzers abbekommen und verschwindet zusammen mit Henri aus dem Raum.

Es galt nun zu klären, aufgrund welcher Aspekte und Struktureigenschaften sich diese Szenen als ähnlich erkennen ließen. Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, wurden auch hier wieder Memos angefertigt (hier nicht abgebildet) und danach auf den Punkt gebracht: Die Ähnlichkeit dieser Szenen besteht darin, dass „Produkte“ hergestellt und in Fächern und Regalen abgelegt werden.⁵

Zu sehen ist hier, wie durch die Aktivitäten des Codierens das Bedürfnis der Ethnographin nach Gruppierung und Sortierung von ähnlichen Daten steigt und die ersten thematischen Blickschneisen („Produkt ablegen“, „Werbungsversuche“, „mitmachen“) entwickelt werden. Der Prozess des offenen Codierens ermöglichte es, sich den Bestandteilen einer Szene zu nähern und ad-hoc-Hypothesen darüber anzustellen. Diese wiederum lösen weitere Suchbewegungen im vorliegenden Datenkorpus aus. Indem Textsegmente gruppiert werden, wird die analytische Aktivität des Vergleichens⁶ in Gang gesetzt. Im wiederholten Lesen der Textsegmente und durch die weitere Arbeit an den Memos fragte ich mich, was mich dazu bewogen hat, diese als ähnlich zu empfinden. Im Nachdenken über die Ähnlichkeiten der oben abgebildeten Szenen („Produkte“ werden hergestellt, in Fächern und Regalen abgelegt) fielen mir jedoch auch die ersten Unterschiede zwischen Textsegmenten auf. So stellten Linus, Robin und Emil ein Produkt (Lavendelsäckchen, „Untersetzer“) her, Luis hatte jedoch seinen Tonklumpen kaum bearbeitet. Handelte es sich also bei Luis' Tonklumpen tatsächlich um ein „Produkt“? Was ist eigentlich ein „Produkt“? Welche Bedeutung hat das „Schildchen mit Namen“, das an Luis Werk angebracht werden soll? Wird der Tonklumpen durch dieses Artefakt zum „Produkt“? In welchen Kontexten ist mir die Praxis des Namensschildchens bereits begegnet und welche Funktion hatte es dort?

Zudem wurde beim wiederholten Lesen der Szenen klar, dass Linus, Robin und auch Emil (Protokoll Lavendel, Zeile 293–301) ihre Produkte aus dem Raum schaffen, Luis sie jedoch im Raum belässt. Dabei fällt wiederum eine Gemeinsamkeit auf: Alle Kinder (bei Luis stellvertretend die pädagogische Fachkraft) *tragen* ihre Produkte von einem Ort zum anderen.

Über die analytische Operation des Vergleichens wird deutlich, wie sich bei der Ethnographin erste Zweifel über die Treffsicherheit der Begriffsfindung in der frühen Phase des offenen Codierens einstellen (tatsächlich „Produkt“?), wie sich die Blickschneisen weiter ausdifferenzieren (die Idee des „tragens“ und die „Namensschildchen“ kommen als vorläufige Codes dazu) und erste Querverbindungen zu geistes- und sozialwissenschaftlichem Theoriewissen (was ist ein „Produkt“?) hergestellt werden.

Mit der Beobachtung, dass einige Kinder nach der Teilnahme am Angebot ihr Produkt aus dem Raum schaffen und andere nicht, hatte sich eine geschärfte Wahrnehmung für das Verbleiben am Ort des Angebotes (vgl. Flämig 2017, S. 71 ff.) entwickelt. Es fiel mir als ein Merkmal auf, das nicht zu meiner Wahrnehmung eines „plötzlichen Verschwindens („einfach weg“) passte. Im Protokoll „Bügelperlen“ gab es einige Kinder, die nicht „einfach so“ das Angebot verließen, sondern im Raum blieben (Protokoll „Bügelperlen“, Zeile 114–128, 132–135, 200–206). Die nähere Betrachtung entsprechender Szenen zeigte, dass die Kinder versuchten, aus dem Angebot vorzeitig fortzugehen. Während ich also bisher auf Kinder

5 Bei dem Versuch, die Ähnlichkeiten auf den Punkt zu bringen, entwickelten sich „Kategorien“ (z. B. Produkt). Im Unterschied zum „Code“ ist die „Kategorie“ bereits mit Merkmalen ausgestattet, die sich aus dem Vergleich ergeben und die eventuell im weiteren Verlauf theoretisch bedeutsamer werden könnten. Für Strübing (2008, S. 18) steht die Kategorie „für das theoretische Konzept, dessen strukturelle Eigenschaften sich erst aus der vergleichenden Analyse der durch dieses Konzept repräsentierten empirischen Phänomene ergeben“.

6 Die analytische Tätigkeit des Vergleichens zielt auf die Identifizierung von Gemeinsamkeiten und Differenzen des Untersuchungsgegenstandes. Demgegenüber ist das Kontrastieren darauf aus, gezielt nach Gegensätzen und Unähnlichkeiten zu suchen, um so das untersuchte Phänomen zu schärfen (vgl. Bollig/Kelle 2012, S. 202). Im hier demonstrierten Beispiel wird ausschließlich verglichen. In anderen Untersuchungseinheiten der Dissertation wurde auch die analytische Aktivität des Kontrastierens angewendet.

geachtet hatte, die das Angebot gegen Ende der Veranstaltung verlassen, kam nun ein weiterer Pfad von „eher gehenden“ Kindern hinzu. Diese Entdeckung löste wieder Suchbewegungen in weiteren bereits durchgearbeiteten Protokollen aus.

Es wird deutlich, wie der Prozess des Codierens, der von der analytischen Aktivität des Vergleichens begleitet wird, eine immer höhere Variationsbreite und analytische Vielfalt erzeugt. Das Spektrum der Codes und der vorläufigen ad-hoc-Hypothesen nimmt zu, erste Hypothesen über die Beziehungen zwischen den Codes werden aufgestellt. Dasjenige, das als Analyseziel verfolgt wird, bleibt noch diffus und entwickelt sich aus der Forschungsaktivität heraus. Es entsteht eine Fülle an Kategorien und Ideen. Dabei sind die Zusammenhänge zwischen den Kategorien und Ideen noch nicht klar. Dieser Effekt des ‚Überspülens‘ oder ‚Schwimmens‘ in den Daten wird als große Herausforderung in der qualitativen Forschung beschrieben (z. B. Köngeter 2010). Dies muss zum einen ausgehalten werden, weil grundlegend davon ausgegangen werden kann, dass im Prozess der Analyse sich erst später eine Ordnung einstellen wird. Zum anderen kann dem ‚Schwimmen‘ in den Daten aber auch durch progressive Ordnungs- und Systematisierungsaktivitäten zunehmend entgegengearbeitet werden. Hier setzt dann ein „Prozess des Collagierens“ (Breidenstein et al. 2013, S. 138) ein, bei dem Textsegmente aus verschiedenen Beobachtungsprotokollen unter neuen Ordnungskriterien zusammengesetzt und synoptisch über verschiedene Beobachtungsprotokolle hinweg verglichen werden.

Zusätzlich zu den oben abgebildeten Szenen aus den Protokollen „Lavendel“ (Teil IIa) und „Bügelperlen“ (Teil IIa) wurden nun weitere Textsegmente aus anderen Beobachtungsprotokollen „Ton kneten mit Lisa, Maja und Anja“; „Brötchenteig kneten mit Susanne und Dana“; „Brötchen mit Simon und Jonathan“; „Salzteig, Tannenbäumchen, gelbe Schachteln“ (nicht in Teil IIa) unter der noch diffusen Kategorie „Produkt“ gruppiert.⁷ Diese Gruppierungen habe ich in Form einer Word-Tabelle im Querformat organisiert. Dies hat den Vorteil, dass Platz für die Anfertigung der Memos flexibel bereitstand und die Textsegmente laufend neu gruppiert, zusammengeführt oder neu unterteilt werden konnten.⁸

7 Die Erinnerung daran, welcher spezifische Bedeutungshof sich in meiner Analysearbeit hinter „Produkt“ verbirgt, wurde durch Klammersetzungen hinter dem Wort „Produkt“ erleichtert. In die Klammer habe ich die bisher gefundenen Subkategorien geschrieben wie „tragen/ablegen/Namensschilder/eher gehen“. Denn im Unterschied zu der exemplarischen Darstellung in diesem Beitrag, war die Kategorie „Produkt“ in der laufenden Analysearbeit nur eine von vielen Kategorien, die z.T. parallel bearbeitet wurden.

8 Zu Beginn meiner Arbeit mit dem Datenkorpus habe ich diese Sortierprozesse mit der Software MAXQDA vorgenommen. Es stellte sich jedoch schnell der Effekt eines „going method“ (Breidenstein et al. 2013, S. 111) ein, d. h. eine Verselbständigung der Gruppierungs- und Sortierarbeiten, die kaum noch analytische Überlegungen und Interpretationen auslöste, so dass ich zu dieser eher manuellen Sortieraktivität im Word-Programm übergegangen bin.

<p>Protokoll „Ton kneten mit Lisa (E = Erwachsene), Maja und Anja“, Z. 106–112 (nicht in Teil II)</p> <p>„Meine Pizza ist fertig“, verkündet nun Maja. „Womit?“, fragt Lisa (E). „Salat und Mozzarella und zwei Tomaten“, sagt Maja und zeigt dabei auf ihre Tonkugeln, die auf der Tonpizza liegen. „Lecker, lecker“, ruft Lisa und geht von Hannes weg. Maja geht mit der Tonpizza auf der Hand zum Nachbartisch und zeigt sie den Kindern dort. Sie kommt wieder zu ihrem Platz gelaufen, schiebt die Pizza auf ihr Holzbrettchen und befördert dieses ins Regal an der Wand. „Jetzt habe ich die Pizza in den Ofen geschoben“, ruft sie zu den Kindern am Nachbartisch und geht dann raus zum Händewaschen.</p>	<p>aus Interpretationsrunde im Institut B:</p> <p>„Meine Pizza ist fertig“</p> <p>Wozu äußert Maja diesen Satz? Um andere Tätigkeiten einzuleiten, um eine Situation abzuschließen und zur nächsten Tätigkeit überzugehen. Eventuell ist dies auch als Legitimation dafür anzusehen, dass Maja als Erste aufhört, d. h. das Angebot bereits verlässt, bevor es offiziell beendet wurde. Was bedeutet hier „offiziell“?</p> <p>Sie könnte vielleicht auch verkünden, dass sie jetzt keine Lust mehr habe oder einfach weggehen ohne etwas zu sagen (obwohl sie dann von den pädagogischen Fachkräften zum „Aufräumen“, d. h. Brett weglegen, angehalten würde). Es wirkt legitimer und „runder“ wenn man mit einem fertigen Produkt aus dem Raum geht. Die Bretter mit den Namensschildern implizieren ja eigentlich, dass dort etwas platziert werden muss, das einem „Produkt“ ähnlich sieht. Hier ist eine Produktorientierung erkennbar. Eventuell eine eher normative Orientierung, dass Produkte erwünscht sind. Mit dieser Äußerung passt Maja sich an, macht das, was erwartet wird. Sie kann deswegen, ohne mit Sanktionen oder Bemerkungen rechnen zu müssen, relativ früh das Geschehen verlassen.</p> <p>Die Benennung ihres Gebildes als „Pizza“ spezifiziert genauer, WAS „fertig“ ist. Die Gruppe meint, dass die Interpretation in Richtung Produkt am meisten greift, ist sich dann aber wieder unsicher.</p> <p>Und es gehört eine Portion Selbstbewusstsein dazu, zu entscheiden, wann das Produkt „fertig“ ist. Oder es muss zumindest eine paar Kriterien, Bedingungen geben nach denen entschieden wird, dass es sich um ein „fertiges“ Produkt handelt.</p> <p>„verkündet nun Maja“</p> <p>Der Begriff des Verkündens verweist auf eine Öffentlichkeit, ein Publikum, auf Lautstärke, Breitenwirksamkeit, es muss nicht unbedingt eine Reaktion erfolgen.</p> <p>„womit?“</p> <p>passt nicht zur Verkündung. Gesprächstechnisch hätte man hier eher ein Lob erwartet (super, toll). Die Rückfrage: „womit?“ bricht die „Feierlichkeit“ der Situation und bringt sie auf einen Sachstand. Der Abschluss des Vollzugs der Szene, der durch die Verkündung fast gelungen war, wird durch diese Rückfrage wieder unsicherer. Man erwartet auch nicht unbedingt eine Rückfrage. (Von der Gruppe wird diese Szene verglichen</p>
---	--

	<p>mit: „Ich geh' jetzt mal“ und man wird wieder zurückgerufen). Zudem richtet sich diese Frage auf das Produkt, nicht auf die Leistung.</p> <p>Auffällig, dass Maja die Aktivität ohne Aufforderung durchführt. Es wirkt so, als ginge es nur darum „alles fertig“ zu machen (oder als „fertig“ zu präsentieren, umgehen zu können, siehe Interpretation oben).</p> <p>Ähnliches Muster wie bei Maja. Das Produkt wird herumgezeigt.</p> <p>Nicht alle Kinder verlassen den Raum, wenn sie etwas auf das Backblech gelegt haben. Frieda schaut den Kindern noch eine Weile über die Schulter und fragt den Praktikanten was er „gemacht“ hat. Sie vollzieht den Übergang, in dem sie ihn noch etwas in die Länge zieht? Übrigens steht sie schon, sie sitzt nicht mehr (sitzen ist „teilnehmen“/„mitmachen“). Frieda hat sich aus der vorhergehenden Tätigkeit (also „formen“, „sitzen“) bereits herausgelöst, indem sie ihr Produkt abgelegt hat. Würde ihr Produkt noch unfertig an ihrem Arbeitsplatz liegen, hätte die pädagogische Fachkraft sie darauf hingewiesen (siehe Luis Tonklumpen). Das Zuschauen ist nur möglich, weil sie das Produkt „fertig“ gestellt hat? Wie verhält sich dies bei Jette (Lavendel)? Jette schaut dort zu, hat jedoch kein Produkt fertig gestellt...</p>
<p><i>Protokoll „Brötchenteig kneten mit Susanne(E) und Dana (E)“, Z. 83–86 (nicht in Teil II)</i></p> <p><i>Frieda zeigt dem Praktikanten ihr Teigstück: „Guck mal ein Auto.“ Er guckt anerkennend. Frieda geht auch noch zu Dana (E) und zu mir, um ihr Werk zu zeigen. Wir nicken und lächeln. Frieda legt das „Auto“ aufs Backblech und schaut dann den anderen Kindern über die Schulter.</i></p>	<p>Raum verlassen ist nur möglich, wenn man vorher etwas (ein Ding?, ein Objekt?, ein Produkt?) auf das Backblech gelegt hat (siehe Karla, Frieda und Maja).</p>
<p><i>Protokoll „Brötchen legen ihre Werke auf das Backblech und werden von Kornelia (E) gebeten, Hände waschen zu gehen. Sie geht kurz mit raus ins Bad.</i></p> <p><i>Protokoll „Brötchenteig kneten mit Susanne (E) und Dana (E)“, Z. 24–26 (nicht in Teil II)</i></p> <p><i>Karla, die ich auch im Malangebot mit Dana beobachtet habe, hat ihre Teigportion zu einem Fladen plattgedrückt, legt ihn auf das Backblech, das der Praktikant inzwischen hereingebracht hat und geht raus.“</i></p>	<p>Bevor Karla sehr schnell und ziemlich zu Beginn das Angebot wieder verlässt, hinterlässt sie ein „Produkt“. Die Identität des „Mitmachers“ gibt sie wieder auf, indem sie ein Produkt erzeugt und ablegt. Kontrast: ohne Produkt hinausgehen. Teigstück liegenlassen. Die Teigstückverteilung der Fachkraft ist verbunden mit der Erwartung, dass das Teigstück bearbeitet wird. Wenn schon ohne Produkt hinausgegangen wird, dann wenigstens zurücklegen oder einen anderen Bearbeiter finden (wie Robin im Protokoll „Bügelperlen“). Aber „zurücklegen“ ist nicht möglich. Das habe ich bei keinem meiner Feldaufenthalte beobachtet. D. h. es muss ein Produkt hergestellt werden oder es muss aus dem Objekt ad hoc eines gefertigt werden, wie z. B. der Fladen.</p>

<p><i>Protokoll „Salzteigt, Tannenbäumchen, gelbe Schachteln“, Z. 189–194 (nicht in Teil II)</i></p> <p><i>Jenny ist mit ihrem Tannenbaum fertig, steht auf, zeigt ihn Frau Timm. Diese lobt und Jenny schenkt ihn ihr. Frau Timm freut sich und kündigt an, den Baum mit einem Faden oben durch bei sich zu Hause aufzuhängen. Mit der Schürze um den Bauch geht Jenny raus. Frau Timm und die Kinder rufen ihr hinterher, dass die Schürze abgemacht werden müsste. Jenny ist aber schon draußen, die Tür bleibt offen.</i></p>	<p>Lisa geht eher und verschenkt ihr Produkt an die pädagogische Fachkraft, bevor sie den Raum verlässt. Welche Bedeutung hat das „Schenken“? (Literatur suchen). pädagogische Fachkraft als Ablage....</p>
<p><i>Protokoll „Bügelperlen“, Z. 77–79 (in Teil II)</i></p> <p><i>Linus verkündet, dass er fertig ist. „Du bist schon fertig“, fragt Frau Timm. „Was ist das?“. „Ein Schirm“, sagt Linus und erklärt wo oben und unten ist.</i></p>	<p><i>Linus verkündet, dass er fertig ist.</i> Ähnlich wie Beispiel Maja, Frieda, Boris (Protokoll Farben mischen). Bezeichnet sich selbst als „fertig“. Macht also irgendetwas, um dieses „Produkt“ dann als „fertig“ bezeichnen zu können? Weil „fertig“ vermutlich den Weg frei macht aus dem Angebot heraus. Oder „fertig“ hilft dabei zum nächsten Schritt, d. h. bügeln zu kommen, der eventuell nicht so langweilig ist und das Produkt rund macht.</p> <p>Die Rückfrage der pädagogischen Fachkraft verzögert und gefährdet den eingeleiteten Prozess. „<i>Schon fertig</i>“ könnte anzeigen, dass Linus schneller fertig ist, als die pädagogische Fachkraft vermutet hatte. Dass es bei ihr eine andere Erwartung an „Zeit“ gab, die das Kind aber nicht kennt/teilt.</p> <p>„Was ist das?“ Die Chancen fertig sein zu dürfen erhöhen sich vielleicht, wenn man das Produkt benennen kann? Eventuell ist es auch für die pädagogischen Fachkräfte leichter, einen Abschluss zu vollziehen, wenn man sagen kann, was gemacht wurde. Erinnert an Breidenstein (2006). Man braucht Objektivationen, um Lernen überhaupt beobachtbar zu machen.</p> <p>Linus hält sich hier genau an diese Aktivität des Benennens. Und damit die Figur als „Schirm“ auch glaubhaft wird, erläutert er Details.</p>
<p><i>Protokoll „Bügelperlen“, Z. 164–171 (in Teil II)</i></p> <p><i>Robin hat zwei Drittel seines runden Plastikteils mit Perlen gefüllt und verkündet nun: „Mein Untersetzer ist fertig!“. „Das ist alles?“, fragt Frau Timm, „nicht noch mehr?“. Sie erklärt, dass man auf den Untersetzer etwas drauf stellt. „Diese</i></p>	<p>Robin sagt: „Mein Untersetzer ist fertig“. Nicht: „Ich bin fertig“ wie Linus. Er bezieht sich auf das Produkt, das die pädagogische Fachkraft als Ziel der Aktion benennt. Robin ist es vermutlich egal, ob das Ding, welches auf seiner Unterlage liegt, ein „Untersetzer“ ist (siehe auch Zeile 172). Er hat keine Lust mehr und „weiß“ (im Sinne eines praktischen Wissens), dass seine Chancen darauf, „fertig“ sein zu dürfen, sehr</p>

<p><i>Hälfte hält nachher zusammen, wenn wir das bügeln. Was passt denn dann nachher darauf?“ Robin überlegt. „Ein Baumstumpf“, sagt er. „Na auf einen Unter-setzer stellt man z.B. eine Kaffeetasse oder ein Geschenk“, hilft Frau Timm. „Was?“, fragt Robin. „Ich würde das ganz bedecken und dann hast du einen richtig schicken Unter-setzer“, sagt Frau Timm.</i></p>	<p>hoch sind, wenn er das Ding so bezeichnet, wie es die pädagogische Fachkraft gern hätte. Aber die Chance, das Angebot zu verlassen, wäre in diesem Fall bei „ich bin fertig“ höher gewesen. Jetzt bezieht sich Frau Timm nämlich auf das (noch unfertige) Produkt und auf dieser Ebene fehlen Robin die Argumente. Sonst hätte Frau Timm vielleicht bemerkt, dass Robin keine Lust mehr hat und wie bei Fynn reagiert.</p> <p>Als Begründung dafür, dass der Unter-setzer fertig gestellt sein muss, spricht Frau Timm die Funktion dieses Artefakts an. Robins Antwort, dass ein Baumstumpf auf den Unter-setzer passt, zeigt an, dass er nicht verstanden hat (oder verstehen will), worum es bei einem Unter-setzer geht. Das stärkt die Vermutung der Produktorientierung auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte.</p>
<p><i>Protokoll „Bügelperlen“, Z. 83–89 (in Teil II)</i></p> <p><i>Henri sagt auch, dass er fertig ist. Frau Timm kommt zu ihm und zeigt ihm, dass seine Perlen nicht aneinander kleben können, weil zu große Lücken dazwischen sind. Sie bittet ihn, die Lücken aufzufüllen, und geht wieder an ihren Platz, um ihre eigene Unterlage zu füllen. Kurz darauf schüttet Henri seine Perlen wieder zurück in die Blechschachtel. Frau Timm ist kurz erschrocken und verwundert. „Nicht abmachen, warum machst du das ab?“, fragt sie. „Ich möchte lieber was anderes machen“, antwortet Henri lakonisch.</i></p>	<p>Henris Werk, welches er mit Perlen belegt hat, ist nicht ausreichend, um sich verabschieden zu können. Die Technik „fertig“ zu sein, funktioniert nicht (weil die pädagogische Fachkraft hier eine völlig andere Produktionsorientierung hat). Henri wird aufgefordert, weiterzuarbeiten. Also wechselt er die Technik. Er stellt nicht irgendein Produkt her, um fertig sein zu können, sondern „räumt auf“, stellt gar kein Produkt her. Auch diese Technik greift nicht sofort, so dass erst jetzt verbalisiert wird, was er vorher in Form von Aktivitäten versucht hat, zu zeigen.</p>
<p><i>Protokoll „Bügelperlen“, Z. 102–108 (in Teil II)</i></p> <p><i>Fynn hat eine Blume auf der runden Unterlage gesteckt und sagt nun, dass er fertig sei. Frau Timm erklärt, dass noch ein paar mehr Perlen auf die Unterlage müssten, sonst wäre der Unter-setzer zu klein. Fynn hat sichtlich keine Lust mehr „Möchtest du nicht mehr weitermachen?“, fragt Frau Timm. Fynn schüttelt den Kopf. „Wollen wir mal probieren, ob das schon zusammenhält?“ Fynn nickt. Frau Timm bemerkt, dass hier keine Steckdose sei. Deswegen soll Fynn mitkommen, dabei auf seine Perlen achten.</i></p>	<p>Warum eine „Blume“? Das Gebilde habe ich als „Blume“ identifiziert. Vermutlich relativ leicht und schnell. Also ist hier etwas „fertig“ geworden. Frau Timm insistiert nicht, wie bei Henri, auf Perlen, die aneinander kleben können. Sie insistiert weiterhin auf den „Unter-setzer“. Einige Zeilen später jedoch wiederum auf die Eigenschaft, aneinander zu kleben. „Ob das schon zusammenhält?“ Ist „Zusammenhalten“ = „fertig“? Aneinander kleben bedeutet, dass von der Unterlage zumindest irgendein Objekt abgelöst werden kann. Bei Henris locker verteilten Perlen auf der Unterlage kann kein Objekt in die Hand genommen werden. Hier bei Fynn jedoch schon...</p>

<p><i>Protokoll „Bügelperlen“, Z. 245–246 (in Teil II)</i></p> <p><i>Robin hat den Rest seines Übersetzers abbekommen und verschwindet zusammen mit Henri aus dem Raum.</i></p>	<p>Ohne Kommentar verlässt Robin den Raum. Das ist möglich, weil das Angebot offiziell beendet ist. Alle Kinder, die den Raum verlassen, tragen den Übersetzer in der Hand....</p> <p>Ist der „Rest des Übersetzers“ ein „Produkt“ oder eher ein „Objekt“? Ähnliches Problem beim Tonklumpen von Luis. Ist dieser ein „Produkt“? Was ist der Unterschied zwischen Objekt und Produkt? Produkt als ein Resultat und Ergebnis eines Produktionsprozesses, ein Artefakt. Ein Objekt muss nicht unbedingt er- und bearbeitet worden sein.</p>
---	---

Die Zusammenstellung von Textsegmenten in einer Tabelle zeigt, wie bereits die visuelle Anordnung der nah beieinander liegenden Szenen, Unterschiede und Ähnlichkeiten in Aktivitäten und Ereignissen sichtbar macht. Unterstützt wird dieser Prozess durch eine stetige Umsortierung der Textsegmente (in Form von Zellen der Tabelle), wodurch Ähnliches dem Ähnlichen zugeordnet und Binnendifferenzierungen vorgenommen werden konnten. In der stetigen Explikation von analytischen Gedanken finden sich wiederholende Muster (wie z. B. die Varianten des „fertig seins“, die Produktorientierung), die abstrahiert werden können, jedoch auch Unterschiede (wie die verschiedenen „Erfolge“ und Strategien der Kinder beim Herauslösen aus dem „Angebot“, die Aktivität des „Zuschauens“ bei Frieda und Jette) die weitere Subkategorien produzieren. Es werden Bezüge zwischen den einzelnen Codes hergestellt. Sie verdichten sich und bekommen eine höhere Konsistenz.⁹ Nach wiederholter Lektüre der herausgearbeiteten Facetten und Variabilität der Kategorie „Produkt“ ließen sich nun vier thematische Linien herausarbeiten:

- Es wird deutlich, dass das Angebot mit Verbindlichkeiten operiert. Eine angefangene Tätigkeit muss beendet werden und es muss ein legitimer Übergang vom „mitmachenden“¹⁰ zum „nicht mehr mitmachenden“ Kind hergestellt werden.
- Um vorzeitig die soziale Form Angebot verlassen zu können, greifen die Kinder auf verschiedene Varianten der Benennung, Formung und Darstellung ihres amorphen Materials zurück. Damit reagieren sie auf eine Produktorientierung der pädagogischen Fachkraft.
- Der Abgang aus dem Angebot heraus ist über den Transport eines Produktes leichter und erfolgreicher zu bewältigen als ohne Produkt. Der Vollzug des Tragens eines transportablen Gegenstandes macht den Übergang von Teilnahme zu Nicht-Teilnahme sichtbar. Eine analytische Unterscheidung zwischen Produkt und Objekt/Gegenstand/Ding scheint eventuell sinnvoll. Bei den transportablen Gegenständen handelt es sich ab und zu um „Objekte“, die nicht er- und bearbeitet wurden.
- Die Produkte werden an verschiedenen Orten abgelegt. Auch die Fachkräfte können als „Ablage“ dienen genauso wie Fächer, Regale, Backbleche.

Diese herausgearbeiteten Ordnungen der sozialen Praxis aus einem Ausschnitt des ethnographischen Materials stellen zwar eine Verdichtung und Zusammenfassung der bisherigen analytischen Arbeit zu der Kategorie „Produkt“ dar, stehen jedoch immer noch etwas unverbunden und wenig kontextualisiert nebeneinander. Es wird noch nicht klar, wozu sich die Ethnographin die Mühe der Analyse gemacht hat, welchen Beitrag diese Erkenntnisse zur Frage nach der Beschaffenheit und Funktionalität des „Angebotes“ leisten können und in welcher Form die thematischen Linien sozialwissenschaftlich interessant sein könnten.

Eine weitere Form des Hineindenkens und Hineinarbeitens in das Material und die Memos ist notwendig, die in meiner konkreten Analysearbeit zeitgleich zum oben dargestellten Codierprozess (Tabelle) erfolgte. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird dies jedoch hier als eine Schrittfolge dargestellt. Zusätzlich zu den in der Tabelle verschrifteten Gedanken setzten Überlegungen dazu ein, welche Funktion die analysierten Ordnungen in der Praxis des „Angebotes“ haben. Ich fragte mich, warum der

9 Dieser Prozess, in dem die Facetten eines Ereignisses oder einer Situation herausgearbeitet werden, nennt sich im Codiervorgang der Grounded Theory „axiales Codieren“ (Glaser/Strauss 1967).

10 Die Begrifflichkeit des „Mitmachens“ ist hier nicht zufällig gewählt. Die Variationen und Funktionen dieses Begriffs für die Etablierung und Aufrechterhaltung des Settings habe ich unter der Kategorie des späteren Zugangs der Kinder zum Angebot ausgearbeitet (vgl. Flämig 2017, S. 139 ff.).

Transport und die Ablage des Produktes, das Insistieren auf eine Fertigstellung, die ad-hoc-Herstellung eines „Fladens“, „Baumstumpfes“, „Schirms“ für die Beteiligten Sinn ergibt.

Diese Fragen lassen sich auf Grundlage praxistheoretischer Setzungen über die Beschaffenheit des Sozialen stellen.¹¹ In ihrer ethnomethodologischen Ausrichtung wird davon ausgegangen, dass „beobachtbare Geordnetheiten keine Zufallsprodukte bilden, sondern systematisch produzierte Erzeugnisse sind, und zwar Erzeugnisse der methodischen Lösung struktureller Probleme der Interaktionsorganisation“ (Bergmann 1981, S. 22 f.). Es wird von einem „praktischen Wissen“ (Reckwitz 2003, S. 289) der Beteiligten ausgegangen, das für diese in der Regel nicht explizierbar ist und für den geordneten Ablauf von Situationen sorgt. Ich fragte also danach, was Kinder und Fachkräfte über die „Geeignetheit bestimmter Handlungsweisen“ (Hörning 2001, S. 162) wissen und für welches „Problem“ das Vorzeigen und Benennen eines Produktes, das Wegtragen eines Objektes, das Ablegen und Präsentieren des Produktes auf einem Ablageort eine Lösung darstellt. Das Nachdenken über Sinn und Bedeutung der analysierten Details wird entscheidend über eine intensive Lektüre anderer empirischer Studien und sozialwissenschaftlicher Theorien und Begriffe begleitet. Zeitgleich zur Anfertigung der Memos entfernt man sich vom empirischen Material und sucht in der sozialwissenschaftlichen Literatur nach Referenzpunkten, die als Hintergrund dienen, vor dem die Spezifika der eigenen gefundenen Erkenntnisse stärker hervortreten. So wurde im hier dargestellten Beispiel Literatur zum Begriff des „Produktes“ (Hentschel 2004; Breidenstein 2006; Habermas 1999) oder des „Schenkens“ (Miklautz 2010; Schmied 1996; Stegbauer 2011; Hillebrandt 2009) zu Praktiken des „Zeigens“ (Bollig 2004; Breidenstein 2006) oder des Verabschiedens (Goffman 1971) gelesen. In der ständigen Rückbindung an das empirische Material und in Analysesitzungen mit anderen Forschenden werden so Ideen entworfen und plausibilisiert, die Antworten auf die Fragen nach dem „praktischen Problem“ geben können.

Das öffentliche Umherzeigen und Benennen eines geformten Objektes konnte hier als eine Bewältigungsstrategie der Kinder im Umgang mit den Erwartungen an das „Produkt“ erklärt werden. Die Orientierung an einem „Produkt“ macht die Aktivitäten im Angebot sichtbar und weist sowohl für die Beteiligten selbst als auch für Dritte nach, dass die Veranstaltung stattgefunden hat und dort etwas getan wurde. Diese Überlegung wiederum stärkt die durch vorherige Analysearbeiten aufgestellte These, dass das Angebot ein äußerst prekäres, okkasionelles und unsicheres soziales Setting ist, das beständig an seiner Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit arbeitet und sich durch Unterscheidungen von anderen Settings des Alltags als sinnvoll etablieren muss (vgl. Flämig 2017, S. 246). In diesem Kontext ist auch der Transport eines Produktes zu sehen, der das körperliche Entfernen vom Ort erleichtert und sichtbar eine Beendigung der Teilnahme markiert (vgl. ebd., S. 153). Die Ablageorte wie z. B. Backbleche und Regale stellen eine Entlastung für die Beteiligten dar, weil Störungen reduziert werden, die Fachkräfte weniger oft den Status eines Produktes als „fertig“ einschätzen und auf die Einhaltung eines Prozedere der Beendigung achten müssen. Mit der Ablage des Produktes auf einem Ablageort wird ein Hilfsmittel zur Erzeugung von Sichtbarkeit und Ordnung eingesetzt, das die unterschiedlichen Anwesenheitszeiten der Kinder im Angebot zu steuern und zu bewältigen hilft (vgl. ebd., S. 155).

Die letztgenannten Überlegungen entstehen nicht nur durch Lektüre, Nachdenken und Gespräche. Sie wurden hauptsächlich durch die ersten Versuche einer Ausarbeitung der hier exemplarisch analysierten ethnographischen Teilstudie entwickelt. Es geht also in einem letzten Schritt darum, die gewonnenen Erkenntnisse einer Leserschaft so zu präsentieren, dass diese das Geschehen nachvollziehen und einen neuen Blick auf die soziale Praxis werfen kann. „Aus den Kategorien, die gebaut wurden, muss nun eine kohärente Story erzählt werden, die nicht nur die Kategorisierungen auflistet, sondern diese in

11 Die grundlegenden theoretischen Annahmen der Praxistheorien sind in einem ersten Zugang nachzulesen bei Reckwitz (2003), Schmidt (2012) und Hillebrandt (2014). In den letzten fünf Jahren haben die Veröffentlichungen zu praxistheoretischen Konzepten und ihren Ausdifferenzierungen stark zugenommen.

eine breitere analytische Geschichte einbindet“ (Dellwing/Prus 2012, S. 155). Dieser Prozess der Suche nach einer Darstellungsform ist nicht nur als Schreibprozess, sondern nochmals als eine wichtige Form der Produktion von Ergebnissen der empirischen Analyse anzusehen. „Erst jetzt zeigt sich, ob Verknüpfungen tatsächlich tragfähig sind, ob Beispiele funktionieren und ob Ideen sich auch formulieren lassen, das heißt, ob sie sich in einer konsistenten und schlüssigen Weise schriftlich ausführen lassen“ (Breidenstein et.al. 2013, S. 170). Die hier entwickelten Codes, Kategorien, thematischen Linien und theoretischen Überlegungen wurden also in eine Darstellungsform gebracht, in der für eine imaginäre Leserschaft die „Geschichte“ von Kindern, die die soziale Form des „Angebotes“ verlassen, erzählt wird. Die Suche nach dieser Darstellungsform erforderte mehrere Anläufe und mehrere Textumstellungen, sorgte jedoch dafür, dass Sinn, Bedeutung und Spezifik der beobachteten sozialen Praxis in pädagogischen Organisationen deutlicher herausgearbeitet werden konnten. Erst in der Ausarbeitung der ethnographischen Teilstudie wurde zudem die Bedeutung der Objekte im Unterschied zum Produkt klar (vgl. Flämig 2017, S. 153 f.), die wie die „Lavendelblüten“ aus der Veranstaltung mitgenommen werden. Auch konnte der Status der zuschauenden Kinder als eigener Gliederungspunkt ausgearbeitet werden (vgl. ebd. 142 ff.).¹²

Literatur

- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann, S. 9–51
- Bergmann, Jörg (2008): Konversationsanalyse. In: von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines/Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag, S. 524–538.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK.
- Brümmer, Kristina (2013): Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis. Bielefeld: transcript.
- Bollig, Sabine (2004): Zeigepraktiken: How to Do Quality with Things. In: Honig, Michael Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, München: Juventa, S. 193–225.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2012): Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antja/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen: Budrich, S. 201–216.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag
- Cloos, Peter (2008): Die Neu-Entdeckung der frühen Kindheit? Konjunkturen der frühkindlichen Bildung und Erziehung um 1968. In: Baader, Meike Sophia (Hrsg.): Seid realistisch, verlangt das Unmögliche! Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim, München: Juventa, S. 69–87.
- Dellwing, Michael/Prus, Robert (2012): Einführung in die interaktionistische Ethnographie. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

12 Die Endversion des mehrfach umgeschriebenen Kapitels über Kinder, die das Angebot vorzeitig verlassen, ist nachzulesen in der veröffentlichten Version der Dissertation (Flämig 2017, S. 146 ff.).

- Drepper, Thomas/Tacke, Veronika (2010): Zur gesellschaftlichen Bestimmung und Fragen der Organisation „personenbezogener sozialer Dienstleistungen“. Eine systemtheoretische Sicht. In: Klatetzki, Thomas (Hrsg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 241–283.
- Emerson, Robert/Fretz, Rachel/Shaw, Linda (2011): Writing ethnographic fieldnotes. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Flämig, Katja (2017): Freiwillig und verbindlich. Ethnographische Studien zu Angeboten in der Kindertageseinrichtung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Froschauer, Ulrike (2009): Artefaktanalyse. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra; Taffertshofer, Anderas (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 326–347.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Goffman, Erving (1971): Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.
- Habermas, Tilmann (1999): Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (2010) (Hrsg.): Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hentschel, Volker (2004): Produktion, Produktivität. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/ Kosselleck, Reinhart (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 1–26.
- Hillebrandt, Frank (2009): Praktiken des Tauschens. Zur Soziologie symbolischer Formen der Reziprozität. Wiesbaden: VS Verlag
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien: eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Hörning, Karl Heinz (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist: Velbrück.
- Kalthoff, Herbert (2006): Beobachtung und Ethnographie. In: Ayaß, Ruth (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 146–172.
- Kelle, Helga (2003): Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Frieberthäuser, Barbara (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausg. Weinheim, München: Juventa, S. 192–209.
- Kluczniok, Katharina/Roßbach, Hans-Günther/Große, Christiane (2010): Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Ein Systematisierungsversuch. In: Diller, Angelika (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 133–152.
- Köngeter, Stefan (2010): Zwischen Rekonstruktion und Generalisierung – Methodologische Reflexionen zur Ethnographie. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (2010) (Hrsg.): Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden: VS Verlag, S. 229–243
- Miklantz, Elfie (2010): Geschenkt. Tausch gegen Gabe – eine Kritik der symbolischen Ökonomie. München: Fink.
- Patzelt, Werner J. (1987): Grundlagen der Ethnomethodologie: Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags. München: Fink.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag

- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie 32, H. 4, S. 282–301.
- Retter, Hein (1978): Typen pädagogischer und didaktischer Ansätze im Elementarbereich. In: Dollase, Rainer (Hg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Band 1. Düsseldorf: Schwann, S. 135–148.
- Schmidt, Robert (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp.
- Schmied, Gerhard (1996): Schenken. Über eine Form sozialen Handelns. Opladen: Leske + Budrich.
- Stegbauer, Christian (2011): Reziprozität: Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Strauss, Anselm Leonard (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tuma, René/ Schnettler, Bernt/ Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführungen in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weingarten, Elmar/Sack, Fritz (1976): Ethnomethodologie. Die methodische Konstruktion der Realität. In: Weingarten, Elmar/Sack, Fritz/Schenkein, Jim (Hrsg.): Ethnomethodologie. Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–26.

Hinweise zur Zitierweise

Flämig, Katja (2018): Die Arbeit am Datenkorpus: Codierungsprozesse und die Konturierung von Ergebnissen im ethnographischen Forschungsprozess. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 1, Heft 1 (DOI: 10.18442/005).

Die Teile I, II und III können als separate Dateien abgerufen werden unter:
<https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi>

Impressum

Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung.
Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre

Herausgegeben von Stefanie Bischoff, Sabine Bollig,
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann, Marc Schulz

ISSN (Internet) 2626-4773

DOI: 10.18442/005

Redaktion, Layout: Mario Müller, Anna Trzoska

© Universitätsverlag Hildesheim 2018

Universitätsplatz 1

31141 Hildesheim

<https://www.uni-hildesheim.de/bibliothek/forschen-publizieren/universitaetsverlag/>

Dieses Werk steht im Internet kostenfrei zur Verfügung (Open Access).

Zur Startseite der Internet-Zeitschrift:

<https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi>

Es ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz

Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 3.0 Deutschland

versehen. Weitere Informationen zu dieser Lizenz befinden sich unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>